



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

TESE DE DOUTORAMENTO

**O DESEMPENHO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO
DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR
UM MODELO PARA A ACÇÃO**

LUÍS MIGUEL NUNES SILVA ALVES MOREIRA

DIRECTOR
PROFESSOR DOUTOR MIGUEL ANXO SANTOS REGO

2010

ISBN 978-84-9887-628-4 (Edición digital PDF)



DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL
Facultade de Ciencias da Educación
Campus Universitario Sur 15782
Santiago de Compostela

MIGUEL ANXO SANTOS REGO, Catedrático de Universidade, da Universidade de Santiago de Compostela, da Área de Coñecemento de Teoría e Historia da Educación, e Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, en Situación de Servizo Activo e Dedicación a Tempo Completo,

INFORMA E FAI CONSTAR:

- **QUE DR. LUÍS MIGUEL NUNES SILVA ALVES MOREIRA** tem realizado, baixo a miña dirección e supervisión, a Tese de Doutoramento que leva por título “**O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: um Modelo para a Acção**”;
- **QUE** o devandito Traballo cumpre cós requisitos formais, metodolóxicos e de contido suficientes para que proceda a súa lectura e defensa pública.

O que asino en Santiago de Compostela, a 29 de Outubro de 2010.

Asdo. Prof. Dr. Miguel A. Santos Rego

À SÓNIA, À JOANA E AO TIAGO...

... SUPERNOVAS DO MEU UNIVERSO.

AOS MEUS PAIS, PAULO E REGINA...

... SEMPRE PRESENTES.

AO MEU AVÔ ALEXANDRE (*IN MEMORIUM*)...

... QUE SEMPRE SONHO COM ESTE DIA.

Se estiveres à espera das condições ideais para realizar qualquer coisa, nunca farás nada. Quem está sempre a observar o vento, de que lado está ou não está, nunca chegará a semear nada; quem anda sempre a olhar para as nuvens a ver se chove ou não, nunca segará.

Eclesiastes 11: 4

A pessoa que acha a sabedoria, que adquire a capacidade de avaliar o que é certo e o errado, essa é feliz.

Provérbios 3: 13

Agradecimentos

Gostaria de agradecer publicamente a pessoas e instituições que contribuíram para a execução deste trabalho:

- Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador científico, Professor Doutor Miguel Anxo Santos Rego, por aceitar orientar este trabalho, pela sua disponibilidade para me ouvir e pelas suas preciosas contribuições. Obrigado pelo ânimo e apoio;
- Ao Instituto Piaget, em particular ao Dr. Luís Cardoso e ao Professor Cabral Pinto, por terem recebido e apoiado o projecto do qual nasceu este trabalho, desde o primeiro momento;
- À minha família: à Sónia, que consegue ser uma profissional brilhante, uma mãe dedicada e uma esposa singular; à Joana e ao Tiago, pela cor especial que dão à minha vida; aos meus pais, avós, sogros, irmã e cunhados, pelo apoio inestimável;
- À Professora Mar Lorenzo, pela sua simpatia, disponibilidade e generosidade;
- Ao meu prezado amigo e investigador Cláudio Amaral, pela sua preciosa colaboração na “revisão histórica” deste trabalho;
- Aos meus colegas (e amigos) de trabalho, que de uma maneira informal contribuíram para aquilo que se tornou o percurso que fui delineando, quer pelas conversas, comentários, sugestões e críticas...
- A todos os outros, muito obrigado.

Resumo

Esta dissertação incide sobre a avaliação do desempenho docente e a construção da qualidade no Ensino Superior.

No plano teórico, apresenta-se uma breve crónica da história do Ensino Superior em Portugal, desde a sua fundação até à entrada no Espaço Europeu do Ensino Superior, e um estudo teórico aprofundado sobre a evolução do discurso da qualidade neste contexto, com especial atenção sobre a avaliação do desempenho dos docentes.

No plano empírico, a qualidade do ensino ministrado (um dos pilares fundamentais do modelo proposto neste trabalho) é avaliada com base na percepção de alunos e professores do Instituto Piaget – Escola Superior de Saúde de Vila Nova de Gaia. Analisam-se as relações existentes entre essa avaliação e os factores associados aos alunos, aos docentes e às disciplinas, assim como a relação entre a perspectiva de alunos e docentes.

Finalmente, apresenta-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior, flexível e ajustável à realidade e missão de cada Instituição do Ensino Superior.

Uma efectiva avaliação dos docentes pode promover o desenvolvimento de profissionais cada vez mais competentes e desenvolver uma cultura de colaboração entre docentes. A definição de objectivos individualizados para cada docente, em sintonia com a missão das instituições e as preferências individuais, combinadas com um sistema justo de incentivos que recompense as melhores práticas, pode tornar construtiva a forma como a avaliação do desempenho é vista, na medida em que ajuda as instituições a desenvolver os seus recursos humanos e encoraja e assiste os avaliados a prestar serviços de excelência, contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Avaliação; Desempenho; Docentes; Qualidade; Ensino Superior.

Abstract

This Doctoral Thesis deals with teachers' performance assessment and the quality construction in higher education.

In theory, one presents a brief chronicle of the Portuguese higher education history since its foundation until its entry into the European Higher Education Area, and a detailed theoretical study on the evolution of the quality speech in this context, focusing on the performance assessment of teachers.

Empirically, the quality of education (one of the fundamental pillars of the model proposed in this thesis) is evaluated based on the perception of students and teachers of the Instituto Piaget - School of Health in Vila Nova de Gaia. The relations between that assessment and the factors associated with students, teachers and disciplines are examined, as well as the relations between students and teachers perspectives.

Finally, one proposes a model for the performance assessment of higher education teachers, flexible and adjustable to the reality and mission of each higher education institution.

An effective evaluation of teachers can promote the development of increasingly competent professionals and develop a culture of collaboration among teachers. The definition of adjusted objectives for each person, in line with the mission of the institution and the individual preferences, combined with the implementation of a fair incentive system to reward the best practices, can make the performance assessment constructive, so that it helps institutions to develop human resources and encourages and assists those evaluated to provide excellent services, contributing to increase the teaching quality.

Keywords: Assessment; Performance; Faculty; Quality; Higher Education.

Resumo

Esta disertación doutoral incide sobre a avaliación do desempeño docente e a construción da calidade no Ensino Superior.

No plano teórico, preséntase unha breve crónica da historia do ensino superior en Portugal, desde a súa fundación ata a entrada no Espazo Europeo de Educación Superior, e un estudo teórico profundo sobre a evolución do discurso da calidade neste contexto, con especial atención sobre a avaliación do desempeño dos docentes.

No plano empírico, a calidade do ensino ministrado (un dos piares fundamentais do modelo proposto neste traballo) é avaliada con base na percepción de alumnos e profesores do Instituto Piaget - Escola Superior de Saúde de Vila Nova de Gaia. Analísanse as relacións existentes entre esta avaliación e os factores asociados aos alumnos, aos docentes e aos cursos, así como a relación entre a perspectiva de alumnos e docentes.

Finalmente, preséntase unha proposta de un modelo para a acción avaliativa do desempeño dos docentes de Educación Superior, flexible e axustable á realidade e misión de cada Institución de Educación Superior.

Unha efectiva avaliación dos docentes pode impulsar o desenvolvemento de profesionais cada vez máis competentes e desenvolver unha cultura de colaboración entre os profesores. A definición de obxectivos individualizados para cada docente, en sintonía coa misión das institucións e as preferencias individuais, combinadas con un sistema xusto de incentivos que recompensa as mellores prácticas, pode facer constructiva a forma como a avaliación do desempeño é vista, na medida en que axuda ás institucións para desenvolver os seus recursos humanos e anima e asiste os a avaliar a prestar servizos de excelencia, contribuíndo así a aumentar a calidade do ensino.

Palabras clave: Avaliación; Desempeño; Profesores; Calidade; Universidades.

Resumen

Esta tesis doctoral se centra en la evaluación del desempeño docente y en la construcción de la calidad en la educación superior.

En teoría, se presenta una breve crónica de la historia de la educación superior en Portugal desde su fundación hasta la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Realizamos también un estudio detallado sobre la evolución teórica del discurso de la calidad en este contexto, con especial atención en la evaluación del desempeño de los docentes.

En el plano empírico, la calidad de la enseñanza desarrollada (uno de los pilares del modelo propuesto) se evalúa considerando la percepción de los estudiantes y profesores de la Escuela de Salud de Vila Nova de Gaia – Instituto Piaget. Se examina la relación entre esta evaluación y los factores asociados a estudiantes, profesores y signaturas, así como la relación entre la perspectiva de los estudiantes y profesores.

Por último, se presenta una propuesta de un modelo de acción para la evaluación del desempeño de los docentes en la enseñanza superior, flexible y ajustable a la realidad y la misión de cada institución de educación superior.

Una evaluación efectiva de los profesores puede promover el desarrollo de profesionales competentes y desarrollar una cultura de colaboración entre los profesores. La definición de objetivos individuales para cada profesor, en consonancia con la misión de las instituciones y las preferencias individuales, combinados con un sistema justo de incentivos que recompensa las mejores prácticas, puede cambiar de modo constructivo el modo de analizar la evaluación del desempeño, ayudando a las instituciones en el desarrollo de sus recursos humanos, al tiempo que alentando y ayudando a los evaluados a prestar servicios de excelencia, contribuyendo de esa manera a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Evaluación; Rendimiento; Profesores; Calidad; Educación Superior.

Résumé

Cette dissertation est à propos de l'évaluation de la performance du professeur et de la construction de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Sur le plan théorique, on présente une brève chronique historique de l'enseignement supérieur au Portugal, depuis sa création jusqu'à l'entrée du Portugal à l'union européenne, ensuite une étude théorique approfondie sur l'évolution du discours sur la qualité dans ce contexte, ayant en considération l'évaluation de la performance des professeurs.

Sur le plan empirique, la qualité de l'enseignement en vigueur (un des piliers fondamentaux du model proposé dans cette étude) est évaluée en se basant sur la perception des étudiants et des professeurs de l'Institut Piaget – Ecole Supérieur de Santé de Vila Nova de Gaia au Portugal. Sont analysées les relations présentes entre cette évaluation et les facteurs associés aux étudiants, aux professeurs et aux disciplines, et aussi la relation présente entre la perspective des étudiants et celle des professeurs.

Enfin, on présente une proposition d'un modèle d'action de l'évaluation de la performance des professeurs de l'enseignement supérieur flexible et ajustable à la réalité et à la mission de chaque Institution d'enseignement supérieur.

Une évaluation réelle des professeurs est capable de promouvoir le développement de professionnels de plus en plus compétents et de développer une culture de collaboration entre professeurs. La définition d'objectifs individuels pour chaque professeur – en conformité avec la mission des institutions et les impératifs individuels, dans le cadre d'un système d'aide qui soit juste et qui récompense les bonnes pratiques – peut rendre l'image de l'évaluation de la performance plus constructive, dans la mesure où elle représente une aide aux institutions dans le développement de ces ressources humaines, et elle encourage et aide ceux qui sont évalués à exercer un service d'excellence, contribuant ainsi à l'augmentation de la qualité de l'enseignement.

Mots-clé: Evaluation; Performance; Professeurs; Qualité; Enseignement Supérieur.

LISTA DE ABREVIATURAS

A3ES: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

APESP: Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado

APQ: Associação Portuguesa para a Qualidade

CIPES: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

CNAVES: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CRUP: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DEA: *Data Envelopment Analysis*

ECTS: *European Credits Transfer System*

EFQM: *European Foundation for Quality Management*

EHEA: *European Higher Education Area*

ENQA: *European Network for Quality Assurance in Higher Education*

ESIB: *The National Unions of Students in Europe*

EUA: *European University Association*

EURASHE: *European Association of Institutions in Higher Education*

FCT: Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FUP: Fundação das Universidades Portuguesas

GIC: Gestão Integral da Qualidade

IAC: Instituto de Alta Cultura

ICCTI: Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional

INIC: Instituto Nacional de Investigação Científica

JNICT: Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

MCDM: *Multicriteria Decision Making*

MCES: Ministério da Ciência e do Ensino Superior

MCT: Ministério da Ciência e da Tecnologia

MCTES: Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior

OCT: Observatório para a Ciência e a Tecnologia

QAA: *Quality Assurance Agency for Higher Education*

SNESup: Sindicato Nacional do Ensino Superior

Conteúdo

LISTA DE ABREVIATURAS	XXI
INTRODUÇÃO	1
Âmbito da Dissertação	3
Fundamentação do seu Interesse Teórico e Prático	4
Objectivos	5
Breve Descrição da Metodologia de Investigação	5
Estrutura da Tese	6

1ª Parte

O Ensino Superior em Portugal. O Paradigma da Qualidade e o Desempenho Docente.

Capítulo 1

O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: ONTEM E HOJE	13
1.1 Introdução	15
1.2 Breve Revisão Histórica do Ensino Superior em Portugal até à Revolução dos Cravos	16
A Universidade Migrante no Século XIV	18
A Universidade em Lisboa dos Fins do Século XIV ao Século XV	19
A Reforma e Fixação da Universidade em Coimbra no Século XVI	20
A Via “Escolástica” (ou Tomista) da Universidade e a sua Alegada Crise	21
O Estudo Geral de Évora	22
O Marquês de Pombal e a Reforma “Iluminista”	23
A Universidade e o Liberalismo	26
A Universidade na Primeira República	28
A Universidade e a Ditadura Militar	32
A Ditadura Salazarista e os “Estudos Gerais” Ultramarinos	33

O Marcelismo, as Reformas de Ensino e as Universidades Novas	37
A Universidade Católica Portuguesa	38
1.3 O Ensino Superior em Portugal Após o 25 de Abril de 1974	40
A Organização da Investigação Científica	42
As actuais Universidades Públicas em Portugal	43
1.4 Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior em Portugal	46
1.5 As Estruturas de Avaliação do Sistema de Ensino Superior em Portugal	48
1.6 O Espaço Europeu do Ensino Superior	52
1.7 Síntese	56
 Capítulo 2	
O DISCURSO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O ESTADO DA QUESTÃO EM PORTUGAL	57
2.1 Introdução	59
2.2 O Paradigma da Qualidade no Ensino Superior	59
2.3 A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior	63
A Introdução da Lógica de Mercado	64
A Dimensão Europeia	66
2.4 A Qualidade e o Processo de Bolonha	67
Algumas Implicações do Esquema Comunitário	68
O papel da Associação de Universidades Europeias	69
2.5 O Processo de Bolonha em Portugal	70
O Relatório da OCDE	71
O Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior	77
Adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha	78
A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior	80
Reunião do Grupo Europeu de Delegados ao Processo de Bolonha	81
Programa Voluntário de Avaliação Institucional pela <i>European University Association</i>	82
Comunicado de Imprensa do <i>Follow-Up Group</i> da OCDE	83
Relatório de Progresso Submetido à OCDE	84
A OCDE e a Reforma do Ensino Superior em Portugal	88
A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal	89
2.6 Síntese	90

Capítulo 3

A PROCURA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AVALIANDO O DESEMPENHO DOS DOCENTES	91
3.1 Introdução	93
3.2 A Actividade Docente no Ensino Superior	93
3.3 Orientações Gerais para a Avaliação do Desempenho	101
3.4 O Papel dos Alunos na Avaliação do Desempenho Docente	112
3.5 Formas de Avaliação da Qualidade do Ensino	116
3.6 Exemplos de Avaliação do Desempenho noutros Países	119
3.7 A Experiência Portuguesa	124
3.8 Síntese	137

2ª Parte

O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: a Dimensão Empírica do Estudo.

Capítulo 4

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	141
4.1 Introdução	143
4.2 Enquadramento Metodológico	143
4.3 Questões de Investigação e Objectivos do Estudo	145
4.4 Hipótese Geral	146
4.5 O Contexto e os Participantes do Estudo	146
Caracterização dos Professores	148
Caracterização dos Alunos	151
4.6 Síntese	154

Capítulo 5

O INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A AVALIAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	155
5.1 Introdução	157
5.2 Justificação da Escolha do Instrumento	157
5.3 Descrição do Instrumento	161
Interpretação dos Factores	162
5.4 Aplicação do Instrumento e Recolha de Dados	166
5.5 Síntese	168

Capítulo 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	169
6.1 Introdução	171
6.2 Questionário aos Alunos (Q1)	172
Estimação de Fiabilidade Interna Alfa (α) de Cronbach (Q1)	172
Taxas de Resposta por Item (Q1)	173
Análise de Não Respostas (Q1)	175
Resultados Agregados por Item (Q1)	178
Resultados Agregados por Dimensão (Q1)	181
Resultados Agregados por Factores do Professor (Q1)	182
Resultados Agregados por Factores da Disciplina (Q1)	205
Resultados Agregados por Factores do Aluno (Q1)	212
6.3 Questionário aos Docentes (Q2)	230
Estimação de Fiabilidade Interna Alfa (α) de Cronbach (Q2)	230
Taxas de Resposta por Item (Q2)	232
Análise de Não Respostas (Q2)	234
Resultados Agregados por Item (Q2)	236
Resultados Agregados por Dimensão (Q2)	239
Resultados Agregados por Factores do Professor (Q2)	241
Resultados Agregados por Factores da Disciplina (Q2)	262
Resultados Agregados por Factores do Aluno (Q2)	268
6.4 Análise de Concordância da Percepção de Alunos e de Docentes	275
6.5 Síntese da Análise e Discussão dos Dados	280
Questionários aos Alunos	280
Questionários aos Docentes	291
Análise de Concordância da Percepção de Alunos e de Docentes	299

6.6	Disseminação dos Resultados junto da Comunidade Académica	300
6.7	Evolução e Dinâmica no Processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem	301
	Ajustamentos ao Instrumento e aos Procedimentos	301
	O Alargamento do Processo	302
6.8	Síntese	304

Capítulo 7

PROPOSTA DE UM MODELO PARA A ACÇÃO AVALIATIVA DO DESEMPENHO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	305
--	------------

7.1	Introdução	307
7.2	A Gestão da Complexidade no Ensino Superior	307
7.3	O Modelo e a Gestão da Qualidade no seu Contexto	315
	Conceito: <i>Avaliar o quê?</i>	316
	Contexto: <i>Avaliar o Desempenho, porquê?</i>	319
	Objectivos: <i>Avaliar o Desempenho, para quê?</i>	320
	Modelo: <i>Avaliar o Desempenho, como?</i>	321
7.4	Síntese	327

CONCLUSÕES	329
-------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	339
---------------------	------------

ANEXOS	357
---------------	------------

Anexo I	Dados Estatísticos	359
Anexo II	Questionário aos Alunos	377
Anexo III	Questionário aos Docentes	379
Anexo IV	Carta aos Docentes	381
Anexo V	Pedido de Autorização para Utilização do PEA	383
Anexo VI	Poster de Divulgação dos Resultados do Processo de AEA	385

LISTA DE FIGURAS	387
-------------------------	------------

LISTA DE GRÁFICOS	389
--------------------------	------------

LISTA DE TABELAS	393
-------------------------	------------

LISTA DE QUADROS	399
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Âmbito da Dissertação

A necessidade de avaliar o desempenho no Ensino Superior é uma realidade reconhecida desde há muito tempo em muitos países. Tradicionalmente, a avaliação no Ensino Superior tem sido realizada segundo três perspectivas:

- A avaliação das instituições dentro de um país;
- A avaliação dos departamentos da instituição;
- A avaliação dos cursos ou dos programas do Ensino Superior.

Em Portugal, a criação do CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior) em 1998, despoletou o desenvolvimento sustentado de metodologias de avaliação, com a finalidade de estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa, em particular, e a comunidade nacional, em geral, bem como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de Ensino Superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede.

Com a extinção do CNAVES, em 2007, este papel transitou para a A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), criada em Dezembro de 2008, que define como sua missão garantir a qualidade do Ensino Superior em Portugal e assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior.

O quadro normativo legal produzido nos últimos anos em Portugal, mobiliza claramente as Instituições do Ensino Superior no sentido do desenvolvimento e implementação de mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes.

A progressiva responsabilização das Instituições do Ensino Superior pela utilização dos recursos que lhe são entregues, aliada à vontade dos respectivos gestores de fazer deles uma boa utilização, indicam que a análise da eficiência e da melhoria contínua da qualidade constituirá uma preocupação principal nas Instituições do Ensino Superior.

Fundamentação do seu Interesse Teórico e Prático

Em Portugal, os instrumentos de avaliação pedagógica dos docentes não estão muito difundidos e as principais motivações por detrás das avaliações do Ensino Superior têm estado relacionadas com a acreditação e avaliação comparativa dos cursos ministrados. Esta ênfase resulta de um interesse generalizado da sociedade neste tipo de avaliação.

Muitas instituições de Ensino Superior têm práticas avaliativas dos docentes, na componente ensino. Contudo, estas são bastante redutoras, uma vez que recorrem habitualmente a uma única fonte de informação (os alunos), usam como instrumento apenas um questionário e estão centradas apenas na percepção que os alunos têm das aulas.

Independentemente dos efeitos que possa vir a ter na progressão na carreira docente, a avaliação pedagógica dos docentes poderá constituir um instrumento de identificação de problemas e um suporte para a melhoria do sucesso escolar. As questões pedagógicas no Ensino Superior têm vindo a ganhar relevância à medida que se generaliza o acesso ao Ensino Superior e, em consequência, a heterogeneidade do corpo discente aumenta.

Os procedimentos a adoptar requerem uma elaboração cuidada para que, além de uma avaliação em sentido estrito, sirvam aos próprios docentes como instrumento de desenvolvimento das capacidades profissionais ou de identificação de necessidades de formação. A avaliação do desempenho pode e deve ser vista como um meio que contribui para esse mesmo desenvolvimento. Identificadas as principais dificuldades, tanto o professor individualmente, como a instituição, podem criar contextos de formação susceptíveis de responder às necessidades identificadas.

Em termos pessoais, como docente do Ensino Superior, esta é uma área de investigação de particular relevância, uma vez que é convicção do autor que uma efectiva avaliação dos docentes, combinada com uma liderança forte, pode promover o desenvolvimento de profissionais cada vez mais competentes e desenvolver uma cultura de colaboração entre docentes, baseada na identificação de mentores. A definição de objectivos individualizados para cada docente, em sintonia com a missão das instituições e as preferências individuais, combinadas com um sistema justo de incentivos que recompense as melhores práticas, pode tornar construtiva a forma como a avaliação do desempenho é vista, na medida em que ajuda as instituições a desenvolver os seus recursos humanos e encoraja e assiste os avaliados a prestar serviços de excelência, contribuindo assim para o aumento da qualidade do ensino.

Objectivos

Numa perspectiva geral, os objectivos principais deste trabalho podem ser enunciados sinteticamente nos pontos seguintes:

- Apresentação de uma breve revisão histórica do Ensino Superior em Portugal, desde a sua fundação até à sua inserção no Espaço Europeu do Ensino Superior;
- Realização de um estudo teórico aprofundado sobre a evolução do discurso da qualidade no Ensino Superior, com especial atenção sobre a avaliação do desempenho dos docentes;
- Implementação de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino ministrado (um dos pilares fundamentais do modelo proposto neste trabalho) com base na percepção de alunos e professores do Ensino Superior (do Instituto Piaget – Escola Superior de Saúde de Vila Nova de Gaia);
- Proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior, flexível e ajustável à realidade e missão de cada Instituição do Ensino Superior.

Breve Descrição da Metodologia de Investigação

No plano teórico do trabalho de investigação desenvolvido, chega a fazer-se uso de uma metodologia histórico-comparativa, concretamente na realização de uma revisão histórica do Ensino Superior em Portugal desde a sua fundação até à inserção no Espaço Europeu do Ensino Superior. Aborda-se a evolução do discurso da qualidade no Ensino Superior, dando particular relevância à avaliação do desempenho dos docentes. Entre outras questões, procurou-se saber quando e como começou a avaliação do desempenho de docentes do Ensino Superior em Portugal, em que contexto, qual a implicação do MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) nos planos europeus para a qualidade e como surgem os planos de qualidade nas universidades portuguesas. Desta revisão bibliográfica, resultou uma descrição dos métodos e das técnicas utilizadas na avaliação do desempenho de docentes do Ensino Superior, a nível nacional e internacional.

No plano empírico, privilegiou-se o método de investigação quantitativo. Das várias abordagens alternativas para proceder à avaliação da qualidade do ensino ministrado (avaliação do processo de ensino/aprendizagem), um dos pilares fundamentais que sustentam

o *modelo de avaliação do desempenho dos docentes* proposto neste trabalho, optou-se pela avaliação das percepções dos alunos e dos docentes através da aplicação de questionários. Esta opção prende-se com o facto de se tratar de uma forma eficiente de recolher informação a um grande número de indivíduos, pela sua flexibilidade no sentido da variedade de informação que permite recolher e por ser relativamente fácil de administrar. Neste plano da dissertação, o trabalho realizado consiste num estudo descritivo-correlacional, através do qual se analisam as relações existentes entre a avaliação do processo de ensino/aprendizagem, na perspectiva dos alunos e dos docentes (autoavaliação), e os factores associados aos alunos (género, idade, estatuto, número de inscrições na disciplina, número de horas de estudo semanal, assiduidade às aulas, curso e ano curricular), aos docentes (género, idade, habilitações académicas, condição na Instituição, tipo de ligação à Instituição, tipo de ligação à Escola, número de anos que lecciona a disciplina, área científica e tempo médio semanal de preparação das aulas) e às disciplinas (período lectivo e tipologia da aula). Simultaneamente, analisa-se a relação existente entre a avaliação do ensino/aprendizagem na perspectiva dos alunos, quando directamente confrontada com a dos docentes (autoavaliação).

Estrutura da Tese

Esta tese encontra-se organizada em sete capítulos. A presente secção constitui uma introdução ao tema do trabalho, no qual se apresenta o seu âmbito, a fundamentação do seu interesse teórico e prático, o seu enquadramento e as motivações científicas para a sua realização, os seus objectivos e uma descrição breve da metodologia de investigação.

O Capítulo 1 constitui um enquadramento histórico do Ensino Superior em Portugal. Na secção 1.2 apresenta-se uma breve revisão histórica desde a sua fundação nos finais do século XIII, até à revolução dos cravos, em Abril de 1974. Descreve-se a sua existência migratória (entre as cidades de Lisboa e Coimbra) durante o século XIV, a Universidade em Lisboa dos fins do século XIV ao século XV, a sua reforma no Século XVI e transferência e fixação para Coimbra, a via “escolástica” da Universidade e a sua alegada crise, a fundação do “estudo geral” de Évora no século XVI, a reforma “iluminista” do Marquês de Pombal no século XVIII, a reforma no período liberal no século XIX, a Universidade na 1ª República no início do século XX, as transformações da Universidade no Estado Novo de Salazar e os “estudos gerais” ultramarinos, o Marcelismo, as reformas de ensino e as “Universidades Novas”, até ao reconhecimento da Universidade Católica (primeira universidade não estatal

em Portugal), em 1971. A secção 1.3 centra-se nas transformações do Ensino Superior em Portugal, desde Abril de 1974. Faz-se referência à organização da investigação científica, às actuais universidades públicas em Portugal, suas características, sua evolução e os seus órgãos coordenadores. Na secção 1.4, abordam-se as principais conclusões do documento orientador do debate público em torno do projecto de “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior” e, na secção 1.5, apresentam-se as estruturas de avaliação do sistema de Ensino Superior em Portugal. Contextualiza-se o aparecimento e missão do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), criado em 1998 e extinto em 2007, dando lugar à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apresentando-se também a sua missão, objectivos e funções. Finalmente, na secção 1.6, apresenta-se o desenvolvimento e objectivos do Espaço Europeu do Ensino Superior, dando particular relevância às questões relacionadas com a garantia de qualidade como um marco para a Europa.

O Capítulo 2 introduz o discurso da qualidade no Ensino Superior, apresentando o estado da questão em Portugal. Na secção 2.2 aborda-se o paradigma da qualidade no Ensino Superior, partindo de um conceito historicamente associado à produção, à indústria e ao mundo empresarial, até à sua introdução no contexto do Ensino Superior, já às portas do século XXI. Na secção 2.3, apresentam-se as questões em torno da avaliação da qualidade no Ensino Superior, a introdução da lógica de mercado nesse contexto e a sua dimensão à escala europeia. A secção 2.4 é dirigida às questões relacionadas com a garantia da qualidade e o processo de Bolonha. Focam-se algumas implicações do esquema comunitário e o papel da Associação de Universidades Europeias. Na secção 2.5, descreve-se a implementação do processo de Bolonha em Portugal. Apresentam-se as recomendações do relatório da OCDE, a aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), assim como vários comunicados do Governo português e da OCDE relativamente à implementação desse processo em Portugal.

O Capítulo 3 centra-se na procura da qualidade no Ensino Superior, sob a perspectiva do tema central deste trabalho: a *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior*. Apresenta-se uma revisão bibliográfica da literatura mais relevante nesta área, consagrando tópicos fundamentais como a definição do trabalho do docente nas diversas componentes da ocupação académica (secção 3.2), tema que assume especial relevância no contexto da avaliação do desempenho, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação. Os modelos apresentados nesta secção apontam um caminho no qual se considere um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente,

constituindo um ponto de partida para a definição de orientações gerais para a avaliação do desempenho (secção 3.3). Na secção 3.4 aborda-se o papel dos alunos na avaliação do desempenho docente, apresentando-se na secção 3.5 as formas mais comuns de avaliação da qualidade do ensino ministrado. Na secção 3.6 apresentam-se alguns exemplos de avaliação do desempenho noutros países e na secção 3.7 faz-se referência à experiência portuguesa neste domínio.

No Capítulo 4 apresentam-se os fundamentos metodológicos do estudo. Na secção 4.2 apresenta-se o seu enquadramento metodológico e, na secção 4.3, as questões de investigação e objectivos do estudo. Na secção 4.4 apresenta-se a hipótese geral sobre a qual se realizou o presente trabalho e na secção 4.5 caracteriza-se o contexto em que o mesmo foi realizado e os participantes do estudo: professores e alunos.

O Capítulo 5 é dedicado à descrição do instrumento utilizado para a avaliação do ensino/aprendizagem. Na secção 5.2 apresenta-se a justificação da escolha do instrumento, na secção 5.3 procede-se à sua descrição e, na secção 5.4, descrevem-se os procedimentos relacionados com a aplicação do instrumento e recolha de dados.

No Capítulo 6 apresenta-se a análise e discussão dos dados proveniente dos questionários aplicados aos alunos (secção 6.2) e dos questionários aplicados aos professores (secção 6.3). Em cada uma dessas secções apresenta-se a estimação de fiabilidade interna (alfa de Cronbach) dos instrumentos, as taxas de resposta por item, a análise de não respostas, os resultados agregados por item, por dimensão do questionário, por factores do professor, da disciplina e do aluno. Na secção 6.4 apresenta-se uma análise comparativa das respostas obtidas pelos alunos e pelos professores em cada factor e em cada item dos questionários, aqui designada por análise de concordância. Na secção 6.5 apresenta-se uma síntese da análise e discussão dos dados, na secção 6.6, descreve-se a forma como se procedeu à disseminação dos resultados junto da comunidade académica e, finalmente, na secção 6.7, descrevem-se algumas adaptações introduzidas ao instrumento utilizado, e apresenta-se o actual estado do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem no Instituto Piaget.

No Capítulo 7 apresenta-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior. Na secção 7.2 aborda-se a gestão da complexidade no Ensino Superior, e na secção 7.3 apresenta-se o modelo e a gestão da qualidade no seu contexto, consubstanciado em quatro linhas mestras traduzidas nas seguintes questões associadas à avaliação do desempenho: *Avaliar o quê? Porquê? Para quê? E como?*

Finalmente, na última secção, apresenta-se um resumo das conclusões mais relevantes do presente trabalho, recomendações relativas aos princípios de orientação, aos processos e instrumentos utilizados, bem como algumas perspectivas de desenvolvimentos futuros.

Os anexos apresentados nesta tese constituem elementos de consulta, tendo-se organizado e sintetizado os resultados estatísticos de forma a assinalar apenas os resultados mais relevantes deste trabalho. A base de dados sobre a qual se desenvolveu a análise apresentada é fornecida em suporte digital, num CD também em anexo.

1ª Parte

*O Ensino Superior em Portugal. O
Paradigma da Qualidade e o Desempenho
Docente.*

Capítulo 1

O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: ONTEM E HOJE

1.1 Introdução

Na primeira parte deste capítulo (secção 1.2) apresenta-se uma breve revisão histórica do Ensino Superior em Portugal, desde a sua fundação nos finais do século XIII, até à revolução dos cravos, em 25 de Abril de 1974. Descreve-se a sua existência migratória (entre as cidades de Lisboa e Coimbra) durante o século XIV, a Universidade em Lisboa dos fins do século XIV ao século XV, a sua reforma no Século XVI e transferência e fixação para Coimbra, a via “escolástica” da Universidade e a sua alegada crise, a fundação do “estudo geral” de Évora no século XVI, a reforma “iluminista” do Marquês de Pombal no século XVIII, a reforma liberal no século XIX, a Universidade na Iª República no limiar do século XX, as transformações da Universidade na Ditadura Salazarista e os “estudos gerais” ultramarinos, o Marcelismo, as reformas de ensino e as “Universidades Novas”, até ao reconhecimento da Universidade Católica (primeira universidade não estatal em Portugal), em 1971. A secção 1.3 consagra um enquadramento histórico do Ensino Superior em Portugal, desde Abril de 1974. Faz-se referência à organização da investigação científica, às actuais universidades públicas em Portugal, suas características, sua evolução e os seus órgãos coordenadores. Na secção 1.4, abordam-se as principais conclusões do documento orientador do debate público em torno do projecto de “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior” e, na secção 1.5, apresentam-se as estruturas de avaliação do sistema de Ensino Superior em Portugal. Contextualiza-se o aparecimento e missão do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), criado em 1998 e extinto em 2007, dando lugar à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apresentando-se também a sua missão, objectivos e funções. Finalmente, na secção 1.6, apresenta-se o desenvolvimento e objectivos do Espaço Europeu do Ensino Superior, dando particular relevância às questões relacionadas com a garantia de qualidade como um marco para a Europa.

1.2 Breve Revisão Histórica do Ensino Superior em Portugal até à Revolução dos Cravos

O século XIII é, na Europa Ocidental, o século da fundação das Universidades. Este movimento é antecedido pelo denominado Renascimento do século XII¹, também conhecido como o século das Catedrais, que ao nível cultural levou à fundação das primeiras Universidades medievais no seio da cristandade (sinónimo de Europa, à época). A primeira Universidade europeia foi a de Bolonha (1088), na Itália, cuja organização já se encontrava completa nos fins do século XII. A segunda foi a de Paris (1150), cujos estatutos receberam aprovação papal em 1208 ou 1209. A terceira foi a de Montpellier, também em França, cuja organização se completou em 1240. Embora, como Universidades que eram, se estudassem nelas várias disciplinas, cada qual se notabilizou pela eficiência do seu ensino e saber dos seus mestres em determinados ramos do conhecimento. A de Bolonha foi célebre no ensino do Direito, a de Paris, nos de Teologia e Filosofia; a de Montpellier, no de Medicina.

Durante o século XIII, em datas anteriores à da fundação da Universidade portuguesa, foram criadas muitas outras Universidades europeias. As mais notáveis, além das citadas, foram a de Pádua (1222), a de Nápoles (1224), a de Roma (1244) e a de Siena (1246), todas na Itália; a de Angers (1229), a de Toulouse (1230) e a de Orléans (1235), em França; a de Palência (1212), a de Salamanca (anterior a 1230), a de Valladolid (1250) e a de Sevilha (1254), em Espanha; a de Oxford e a de Cambridge, na Inglaterra, nos meados do mesmo século XIII. Deste extenso grupo de Universidades, salienta-se a de Salamanca, muito procurada pelos estudantes portugueses, que foi notabilíssima no quadro geral da actividade pedagógica europeia (Carvalho, 1985, p. 44).

A Universidade é, portanto, uma instituição que aparece inicialmente em Itália e em França, irradiando-se posteriormente para as restantes regiões da Europa, mesmo as mais periféricas, como é o caso de Portugal. O aparecimento da instituição universitária não é um acto isolado na história de Portugal, mas sim um elemento, entre outros, revelador da tendência que o país manifestou no final do século XIII e início do século XIV, no sentido de se deixar penetrar pelas influências europeias. No reinado de D. Dinis, Portugal abre-se a uma “vaga de europeização”, com uma força não vista até então, que atinge o país no campo das artes,

¹ Renascimento comercial, urbano, cultural, artístico, literário e tecnológico. Movimento que perdura nos séculos XII – XIV, até cerca de 1315 (crise do século XIV). É no seio deste epifenómeno/estrutura que se assiste ao fenómeno, conjunturas de formação e fundação de Estudos Gerais/Universidades.

das letras, do direito, da política e do ensino... Portugal procurou integrar-se no quadro da evolução histórica europeia (Mattoso, 1993, p. 535).

As palavras, latinas, que designavam a instituição foram *Studium*, *Studium Generale* (ou *Generale Studium*) e *Universitas*. A primeira designava a escola onde reuniam para o seu “trabalho” específico os professores e os alunos, chamados “escolares”. A segunda, designava a escola em que havia mestres e estudantes dedicados ao estudo das ciências universais – Gramática, Retórica, Dialéctica, Geometria, Aritmética, Música e Astronomia (as sete artes liberais); Direitos (Cânones e Leis), Medicina e Teologia. A terceira, *Universitas*, exprimia tanto o conjunto dos estudantes, como a pluralidade deles mais os mestres. Com o tempo, “Universidade” passou a significar o mesmo que “Estudo Geral”, evoluindo ambas as designações para a representação das seguintes ideias, tomadas simultaneamente: a) instituição que acolhia alunos provenientes de qualquer parte; b) o conjunto das disciplinas ministradas, ou “faculdades” (podendo existir todas ou só algumas); c) local onde os professores dessas disciplinas ensinavam; d) escola capaz de conceder o *jus docendi* ou *licentia docendi* (a licenciatura) – *ubique* ou não, ou seja, em toda a cristandade ou só no País (*ibidem*).

A criação da Universidade em Portugal remonta aos finais do século XIII, no reinado de D. Dinis, tendo sido confirmada pelo Papa Nicolau IV em 1290 (Arroteia, 1996).

Num diploma régio, datado de Leiria de 1 de Março de 1290, chama-se-lhe *Generale Studium*, Estudo Geral, nome da época, e assina-se-lhe Lisboa, “cidade régia”, como sede (Mattoso, 1993).

A Universidade começou a funcionar em Lisboa, com os *Estudo Gerais*, como resposta às necessidades crescentes sentidas pelo clero e pela burguesia, em facultar aos estudantes uma formação mais adequada no domínio das Artes, dos Cânones, das Leis e da Medicina. Até então, a formação dessa *elite* intelectual tinha lugar em Paris, Oxford, Bolonha, Salamanca ou noutros centros europeus.

Apesar de na sua fase inicial a Universidade Portuguesa ter estado muito ligada à Universidade de Salamanca, tendo adoptado um modelo organizacional idêntico ao desta e recrutado alguns dos seus professores, a criação dos *Estudos Gerais* e a afirmação da sua identidade era considerada uma das pedras fundamentais de consolidação do próprio reino, e traduzia o esforço de afirmação cultural de Portugal face a Castela (*idem*).

De acordo com Torgal (*sd*), a criação da Universidade em Portugal resulta de um condicionalismo específico da época, não só a nível do reino como a nível do que se passava nas outras nações da Cristandade. O *Estudo Geral* de Lisboa é o primeiro de uma nova

geração de *estudos* de fundação régia, que se desenvolveram a partir do final do século XIII, mas sobretudo nos séculos XIV e XV, o que se explica devido à génese do processo de formação do *Estado Moderno* (o carácter essencialmente papal da Universidade de Salamanca, a primeira universidade ibérica, que data de 1218, transporta-nos para uma realidade diferente). Mas, não deixa também de reflectir a severa vigilância exercida pelo Papado por essa mesma altura em relação à Teologia. Pode, pois, dizer-se que as novas tarefas políticas e administrativas do Reino e da Igreja, bem como a acção pastoral desta, requeriam uma formação adequada, cada vez mais exigente. Essa formação não era, porém, compatível com a frequência – que, todavia, se manteve – de escolas distantes (Paris, Bolonha e outras), nem convinha que se fizesse na vizinha Salamanca (que se manteve, no entanto, como pólo de atracção), dado que Portugal lutava ainda pela definição e estabilização da sua identidade.

A organização da Universidade em Lisboa respondia aos interesses da Igreja e da Coroa, possibilitando de maneira mais adequada a obtenção da preparação indispensável ao desempenho das suas funções. Constituída no âmbito da consolidação política de Portugal, contribuiu, nomeadamente, para a formação do importante grupo dos “letrados”, que tanta influência teve nesse processo.

Estava-se no século das Universidades, e Portugal não podia ficar atrás. Como não ficou; sendo a Universidade portuguesa uma das mais antigas da Europa (Mattoso, 1993, p. 534).

A Universidade Migrante no Século XIV

Mas, a Universidade não se manteve muito tempo em Lisboa. Tal como sucedeu com outras universidades europeias, também em Portugal se conheceu um processo migratório, que, todavia, nunca deu origem a outra escola, conforme aconteceu com Cambridge em relação a Oxford, ou com Pádua em relação a Bolonha. Devido provavelmente à força da determinação régia, o “Estudo Geral” manteve-se “único” (Torgal, *sd*).

Entre 1289 e 1484, a Universidade conheceu duas fases; uma, desde a fundação até 1377, caracterizada pela itinerância; e outra, desde aí em diante (concluída em 1537), distinguida pela fixidez em Lisboa. Na primeira fase, contam-se quatro períodos, correspondentes a outras tantas migrações, de Lisboa para Coimbra e vice-versa. Assim: 1289-1308, Lisboa; 1308-1338, Coimbra; 1338-1354, Lisboa; e 1354-1377, Coimbra. Em 1377, segunda fase, a instituição regressa a Lisboa, onde permanecerá durante quase toda a dinastia de Avis, e isso por virtude de uma promessa feita aos moradores da capital em 3 de Outubro de 1384 por D. João I, que ainda era “Mestre e defensor do reino”. Não obstante aquelas deslocações, nunca

houve desagregação institucional. Porque a Universidade, como todas as congéneres europeias era, na sua essência e foro, uma corporação de pessoas e não um instituto adstrito necessariamente a uma localidade, sendo os privilégios concedidos pelos papas e pelos reis gozados em conformidade com aquele estatuto. Por esta razão, não se deve considerar a Universidade criada por D. Dinis e confirmada pelo papa como sendo de Lisboa ou de Coimbra, mas de Portugal (Mattoso, 1993, p. 534).

De acordo com Arroteia (1996), estas mudanças sucessivas fazem transparecer não só dificuldades no recrutamento de Mestres, Lentes e Leitores, mas também alguma inadaptação e instabilidade desta instituição de ensino, ou mesmo um forte declínio dos estudos portugueses, o que terá prosseguido até à grande época do Humanismo nacional registado durante o segundo quarto do século XVI.

A Universidade em Lisboa dos Fins do Século XIV ao Século XV

Durante os largos anos que se manteve em Lisboa, a Universidade não alterou essencialmente a sua estrutura escolar. Os colégios não tiveram uma grande importância, ao contrário do que sucedia em Oxford, Cambridge ou Paris, e provavelmente os estudos jurídicos, de Cânones e de Leis, tiveram nela a primazia. A Teologia, de ensino tardio, teve por certo menos significado. E, como era natural no tempo, só muito superficialmente se sentiram nela os resultados do progresso científico, para o qual contribuíram os “Descobrimentos” em que Portugal teve um papel importante, sucedendo algo de idêntico com os novos desenvolvimentos das humanidades. Há, no entanto, que destacar a acção desempenhada pelo Infante D. Henrique, enquanto “protector” da Universidade.

As instalações do Estudo Geral foram ali quase sempre provisórias, pelo menos até ao tempo do Infante D. Henrique, que lhe doou umas casas em 12 de Outubro de 1431. Desse mesmo ano datam também os primeiros estatutos, se não se entender como tal a referida *Magna Charta* de 1309. Outros se seguirão nos séculos XVI a XVIII, muito mais completos e outorgados pelo rei.

No século XV, ficaram ainda conhecidas as instruções remetidas pelo Infante D. Pedro ao seu irmão, o rei D. Duarte, numa célebre carta que lhe enviou de Bruges. Procurava que a Universidade tivesse uma estrutura colegial, à maneira de Paris e de Oxford. E, na verdade, um privado de D. Pedro, o Dr. Diogo Afonso Mangancha, chegou a constituir então um colégio. Mas tratou-se de uma reforma incipiente e D. Pedro, depois na qualidade de regente do Reino, não se preocupou muito com a reforma dos Estudos Gerais de Lisboa, mas sim com a fundação de uma nova Universidade na sua cidade ducal, Coimbra, o que também não

chegou a verificar-se. Só no tempo de D. Manuel I, o verdadeiro obreiro do Estado Moderno, há alguma tentativa de reforma dos estudos, dinamizada pelo próprio rei. A Universidade tornava-se cada vez mais de carácter régio desde o reinado de D. Afonso V e será, assim, o próprio D. Manuel a conceder-lhe os estatutos (1503). Já, de resto, não eram estudantes ou professores a ocuparem o lugar de reitores, mas sim altos dignitários da confiança do rei.

A Reforma e Fixação da Universidade em Coimbra no Século XVI

Em 1527, por ordem do próprio rei, inicia-se a reforma do mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, de que foi incumbido um frade da Ordem de São Jerónimo, Frei Brás de Braga. Foi assim criada uma rede de colégios à sua volta com funções de ensino e de recolhimento de estudantes sustentados pelo mosteiro.

A reforma da Universidade começa, pois, a tomar forma, no contexto de afirmação do poder real e das novas perspectivas do Humanismo Cristão. Foi assim que ressurgiu a ideia da sua transferência, pois só dessa forma se poderia levar a efeito uma renovação estrutural, tendo em conta os alegados vícios que a instituição havia consolidado em Lisboa e os mestres provavelmente desactualizados que ali ensinavam. O grande humanista valenciano Luís Vives não foi estranho a esta ideia de mudança, na lógica renascentista de que as Universidades deveriam instalar-se em pequenos burgos e não em grandes cidades, junto aos portos e às grandes vias de comunicação, exercendo uma acção decisiva sobre D. João III.

Antes de se pensar em Coimbra, terá sido Évora (para além de Torres Vedras) a cidade que esteve nas perspectivas reais, pois ficava ali o paço preferido por D. João III. Mas foi Coimbra a escolhida, não só porque já ali estivera no século XIV, mas também devido ao significado do mosteiro de Santa Cruz e à própria pressão da Câmara da cidade. Lisboa tentou que a Universidade ali se mantivesse, mas não só não o conseguiu, como apenas alguns dos seus mestres haveriam de transitar para Coimbra (Torgal, *sd*).

De acordo com Arroteia (1996), apesar dos resultados alcançados na formação das *elites* de Quatrocentos, a Universidade portuguesa continua a manifestar alguns sintomas de atraso dos quais se emancipa, apenas, quando da sua transferência para Coimbra (onde se instala no velho Palácio de Alcáçova), em 1537, ao tempo de D. João III. Desta vez, continua a beneficiar da reputação dos vários cursos leccionados sob orientação do mosteiro de Santa Cruz. Registe-se que em simultâneo com esta deslocação precedeu-se a uma reforma significativa dos estudos de Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Artes e Matemática e à criação de diversos Colégios, independentemente da Universidade mas a ela ligados, destinados à formação pedagógica dos alunos.

Por outro lado, esta reforma assentou ainda no recrutamento de diversos professores nacionais e estrangeiros, facto que trouxe inegáveis vantagens ao desenvolvimento dos novos estudos universitários em Portugal (*idem*).

A Via “Escolástica” (ou Tomista) da Universidade e a sua Alegada Crise

Foi efémero o sentido renovador que a Universidade e o Colégio das Artes chegaram a alcançar. A Contra-Reforma, sentida em Portugal com particular ressonância, acabou por determinar uma viragem em direcção à defesa dos valores considerados “ortodoxos”, atacando assim as tentativas de inovação. Muitos dos professores acabam por cair nas malhas do Santo Ofício, acusados de “luteranos”, e a direcção do ensino do Colégio das Artes é entregue aos jesuítas (1555). Foi, aliás, pouco depois, na regência de D. Catarina, que foi criado o “Estudo Geral” de Évora, que teve como antecessor o colégio jesuítico do Espírito Santo.

Desta forma, após ainda um momento brilhante no âmbito dos estudos teológico-filosóficos de sentido aristotélico-tomista, assinalado pela formação de um escol conhecido pelo nome de “conimbricenses” e, depois, durante o domínio filipino, pelo magistério de alguns espanhóis famosos, entre os quais se destaca o nome de Francisco Suárez, que aqui publicou alguns dos seus escritos mais notáveis, a Universidade de Coimbra, esgotadas as potencialidades escolásticas, parece ter entrado numa longa crise cultural.

Entretanto, sentiram-se nela os problemas políticos do país e os seus conflitos sociais. Escolares e professores desempenharam um papel relevante na luta ideológica e até militar contra os castelhanos, quer em 1580, quando Portugal se uniu a Castela, quer em 1640, ano da Restauração da independência. O antijudaísmo, que penetrou profundamente na mentalidade portuguesa, embora só até ao século XVIII, também se fará sentir no seio da Universidade, sendo levados ao tribunal da Inquisição diversos professores e estudantes, acusados de “judaizar” (ou seja, de praticarem o culto judaico) ou de vícios morais. E, a assinalar o sentido fortemente religioso e dogmático da Universidade, destaque-se que, em 1646, ela assume o compromisso – seguindo o exemplo de Salamanca – de defender o princípio da Imaculada Conceição (só fixado como dogma pela Santa Sé em 1854), sendo obrigados a jurá-lo todos os seus graduados, inicialmente com manifesta oposição dos lentes dominicanos. A Universidade de Coimbra, guardiã das concepções eclesiásticas ultramontanas, ainda que se pusesse ao serviço do rei em momentos de crise de relações com o Papado (numa lógica, aparentemente contraditória, de “regalismo ultramontano”), afastou-se, pois, da linha científica renovadora do tempo, o que aliás também aconteceu em Universidades de outros países.

O Estudo Geral de Évora

A ideia da fundação de uma Universidade em Évora parece datar do tempo do rei D. Manuel, que ali comprou terrenos para o efeito em 1520. No entanto, apesar das Cortes de 1535, ali reunidas, terem solicitado ao rei D. João III que fossem completados os estudos já em funcionamento na cidade e de se ter pensado na hipótese da transferência da Universidade, a funcionar em Lisboa, para Évora, o certo é que coube ao Cardeal D. Henrique, irmão de D. João III, a iniciativa de realizar várias etapas que finalizaram com a fundação do “Estudo Geral” nesta cidade situada a sul do país. Em 1553 foi solenemente inaugurado o Colégio do Espírito Santo, entregue aos jesuítas, onde, primeiro, se vieram a abrir aulas de Latim, de Grego e de Moral e, depois, em 1556, de Artes e de Teologia.

Este ensino, de tipo predominantemente eclesiástico, gerou a ideia da fundação da Universidade, sempre dinamizada pelo Cardeal, agora com o apoio da sua cunhada, mulher de D. João III, D. Catarina, filha de Filipe I e de Joana de Castela, regente depois da morte de seu marido, em 1557, até 1562, altura em que o próprio D. Henrique assumiu o governo. Escreveu o então Cardeal ao Geral da Companhia de Jesus e depois ao próprio Papa, tendo sido expedida para a criação da Universidade a bula *Cum a nobis*, de Paulo IV, de 15 de Abril de 1559. A nova Universidade não seria autorizada a ensinar Medicina, Direito Civil e a parte contenciosa de Direito Canónico.

Assim se iniciaram os estudos em Évora, sendo a nova instituição autorizada a conferir graus. Possuindo os seus próprios estatutos, realizou-se a inauguração solene em 1 de Novembro desse ano. Trata-se, portanto, de uma Universidade essencialmente eclesiástica, sendo o seu corpo docente formado por professores nas áreas de Teologia, de Moral e de Humanidades. Foi por isso nestas especialidades que atingiu maior importância, destacando-se, entre os seus mestres, Luís de Molina e Pedro da Fonseca. No entanto, apesar desse sentido eclesiástico e jesuítico, não deixou de se actualizar no domínio científico, nomeadamente a partir do final do século XVII. Data de 1692 a criação de uma cátedra de Matemática, ensinando-se no seu âmbito matérias que largamente a ultrapassavam. E não deve esquecer-se que estiveram em Évora o Padre Bartolomeu de Quental, fundador dos oratorianos, abertos a novas perspectivas científicas, e o próprio símbolo das luzes em Portugal, Luís António Vernei (Torgal, *sd*).

De acordo com Arroiteia (1996), a criação de uma outra Universidade em Évora, cuja responsabilidade foi entregue aos jesuítas, assinala um novo marco na história da instituição universitária em Portugal reflectindo, por outro lado, os efeitos da crise política e social que atravessou o país durante o domínio Filipino. Tal medida, foi justificada pelo apoio dado

pelo Cardeal-Rei aos padres daquela congregação, interessados em controlar a educação em Portugal, pretensão a que a Universidade de Coimbra sempre se opôs. Esta aspiração só se desvaneceu durante o governo pombalino quando da extinção da Universidade de Évora em 1759 e a expulsão do país dos padres daquela ordem religiosa ao tempo do reinado de D. José I.

O Marquês de Pombal e a Reforma “Iluminista”

Segundo Torgal (*sd*), falar de “Reforma da Universidade” conduz de imediato ao nome do lendário Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, figura simbólica do que ficou conhecido entre os historiadores por “despotismo esclarecido”.

Com efeito, é no século XVIII, no reinado de D. José – de quem o Conde de Oeiras e Marquês de Pombal foi (depois de ter passado pelas embaixadas de Londres e de Viena) ministro todo-poderoso, sobretudo a partir de 1755 – que se verificou uma nova reforma profunda da Universidade. Todavia, continuou a manter-se em Coimbra (e só em Coimbra), ao contrário do que defendiam as novas concepções “ilustradas”, as quais falavam insistentemente da “universidade régia” e defendiam, ao invés do que sucedera no Renascimento, a sua instalação em grandes centros populacionais, nomeadamente junto do poder real.

Até aí as realizações culturais de cunho mais avançado não foram experimentadas na Universidade (embora se possa discutir o nível de actualização dos seus mestres), mas sim em instituições à sua margem. Contudo, também em Portugal se iam fazendo sentir as novas realidades socioeconómicas e socioculturais. Certos sectores mais cultos da burguesia, que ia adquirindo consciência da sua importância, e da aristocracia mais evoluída, do clero e da nobreza (por vezes de segunda ordem), iam contactando com os novos métodos de ensino e de educação, com novas áreas culturais e com novas matérias científicas e técnicas. E esse conhecimento era mais vivo nos “estrangeirados”, como ficaram conhecidos os portugueses que, por virtude das suas viagens, se relacionaram directamente com a cultura europeia além-pirenaica. Eles não podiam deixar de sentir o atraso do nosso ensino universitário, como se pode provar através das reflexões e críticas, vindas de Itália, de Luís António Vernei, ou do Doutor António Ribeiro Sanches, de origem judaica, que, depois de deambular por Espanha, Inglaterra e Holanda, se tornou médico dos czares da Rússia, vindo a morrer em Paris. Porém, se no tempo de D. João V – no reinado do qual, entre 1717 e 1727, se edificou a notável Biblioteca da Universidade, verdadeiro templo secular dedicado às luzes do saber e ao rei – já se sentia a necessidade de reformas, também é verdade que elas só poderiam ser efectuadas por uma elite de poder, representante dos estratos sociais culturalmente mais

evoluídos, que se impusesse à reacção conservadora e que fosse capaz de controlar uma instituição com a força da Universidade. Essa situação surgiu no reinado de D. José – corporiza-a, portanto, o ministério do Marquês de Pombal.

A reforma do ensino começou pelos “estudos menores”, para os quais foi criado um corpo de “professores régios”, em substituição de mestres predominantemente eclesiásticos e em certos casos jesuítas (expulsos do país em 1759, no contexto de um movimento regalista da Cristandade). Mais tarde, passou-se à reforma do “Estudo Geral” de Coimbra. Os novos Estatutos, corroborados pelo rei em 28 de Agosto de 1772 e elaborados por uma Junta de Providência Literária, que havia sido nomeada para estudar a situação da Universidade e propor soluções de reforma (pelo que escreveu um *Compêndio Histórico*, que, como outras obras do tempo, é um libelo contra a Companhia de Jesus), foram entregues solenemente em Coimbra pelo próprio Marquês, em 29 de Setembro. Mas, só as vontades inabaláveis de Pombal, nomeado “Visitador” da Universidade, e do Reitor-Reformador, D. Francisco de Lemos, puderam superar as dificuldades que surgiram e, assim, pôr em prática, e não totalmente, os Estatutos.

Esse período de reformas na Universidade portuguesa termina em 1772, quando a Junta de Providência Literária, presidida pelo próprio Marquês de Pombal e pelo Cardeal Cunha, deu por findo o seu trabalho. Na sua essência, este traduziu-se numa actualização científica dos conhecimentos, deixando de fora o que “fosse meramente livresco e verbalista e encaminhando a aprendizagem para fundamentos concretos e experimentais” (Rocha, 1984, p. 61 *cit in* Arroiteia, 1996, p. 16).

O cumprimento de tais pressupostos justifica a criação de novas faculdades como a de Matemática e a de Filosofia Natural, na qual se integrava o ensino de seis disciplinas principais: Lógica, Metafísica e Ética, História Natural, Física Experimental e Química. Simultaneamente, procedeu-se a uma actualização das Ciências Jurídicas, da Teologia e da Medicina – deixando cair os ensinamentos de Hipócrates e de Galeno – com a divulgação do ensino experimental e o recrutamento de novos mestres, portugueses e estrangeiros, que procuraram revitalizar o ensino universitário e adaptá-lo às novas exigências impostas pela reforma pombalina.

Salientou-se a reforma da Faculdade de Medicina, que procurou seguir as sugestões apresentadas por Ribeiro Sanches sobre a necessidade de uma investigação experimental, o que levou à fundação do Teatro Anatómico e do Dispensatório Farmacêutico, e à criação de duas novas faculdades, a de Matemática e a de Filosofia. Esta última concedia um lugar particular (ou mesmo exclusivo) à Filosofia Natural, o que conduziu à criação do Gabinete de Física (com instrumentos didácticos que constituem uma das melhores colecções do

género referentes aos séculos XVIII e XIX) e do Museu de História Natural – que ocuparam, com o Hospital e as dependências da Faculdade de Medicina, o antigo Colégio de Jesus, cuja igreja foi transformada em Sé Catedral – e à criação do Laboratório Químico e do Jardim Botânico, de construção e de implantação originais.

O desenvolvimento das indústrias, da mineração e da agricultura, numa concepção de “Progresso”, científico e técnico, eram algumas das suas finalidades. A Faculdade de Matemática, que tinha anexo o Observatório Astronómico, também tinha como um dos objectivos o estudo da agrimensura, de grande interesse para a planificação do espaço, e da “estadística”. Deve ainda salientar-se o significado que teve a criação da Imprensa da Universidade, que tinha já alguns antecedentes em tempos anteriores. Em todo este contexto vieram para Portugal mestres estrangeiros que aqui se instalaram, prolongando a sua descendência (Torgal, *sd*).

Note-se que o interesse de Pombal pelas reformas do ensino primário, secundário e sobretudo universitário, comprovam “a importância que o Estado atribuiu à renovação dos quadros superiores da administração pública” e o papel relevante que este concedia à Universidade, a qual segundo Serrão (1985, p. 33), se atrasara “enleada em rotinas socioculturais, e não correspondia ao que dela, na conjuntura iluminista, se esperava”.

O reinado de D. Maria I marcou o seu carácter anti-pombalino, não se tendo contudo destruído a reforma de 1772, mas houve ao princípio, pelo menos, uma certa reacção contra os seus mentores. D. Francisco de Lemos foi substituído por D. José Francisco de Mendonça, conhecido simplesmente por Principal Mendonça, da Patriarcal de Lisboa, que foi considerado no tempo o símbolo do processo reaccionário. Além disso, inicialmente, não se terão tomado medidas eficazes de molde a provocar o desenvolvimento do espírito da reforma do Marquês, adaptando-a ao renovado condicionalismo cultural, que se ia afirmando na Academia das Ciências de Lisboa, fundada em 1779. Por essa razão, a Universidade será mordazmente criticada por estudantes insatisfeitos, que aspiravam a outras realidades.

Entretanto, a Rainha e D. João VI, que lhe sucedeu como regente e depois como rei, procediam à criação em Lisboa e no Porto, de novas escolas “médio-superiores”, de tipo técnico-científico e artístico, à margem da Universidade, na continuação de uma política de ensino já iniciada com o Marquês de Pombal e que será, de resto, continuada com o liberalismo. A única instituição universitária existente no país, apesar de não se renovar estruturalmente, pese embora o regresso em 1799 de D. Francisco de Lemos, ia, porém, ganhando força institucional, pelo menos aparentemente. Coube-lhe mesmo, através da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, fundada em 1794, mas só formada de facto em 1799, a incumbência de fiscalizar a instrução pública. Esse órgão de poder, que foi

adquirindo várias formas com diferentes nomenclaturas, criou na Universidade um foco de polémica com o poder central, quando este procurava retirá-lo de Coimbra, o que só veio a suceder com a instituição de uma Direcção-Geral de Instrução Pública e de um Conselho Geral de Instrução Pública, em Lisboa, no ano de 1859.

De acordo com Torgal (2000), a Universidade de Coimbra – na prática, cada vez mais ligada ao Estado, apesar do seu alegado ou afirmado corporativismo – era olhada com desconfiança, nunca conseguindo um verdadeiro estatuto de autonomia criativa, como sucedeu com universidades anglo-saxónicas e com a humboldtiana universidade germânica. A “Reforma Pombalina” ia-lhe, porém, servindo – sobretudo em determinados momentos (como na altura do seu centenário, 1872) – de referência renovadora e, assim, de símbolo, que perpassou todo o período da conturbada Monarquia Constitucional (1820-1823, 1826-1828 e 1834-1910), inicialmente entremeada por tendências ou afirmações absolutistas (1823-1826 e 1828-1834).

A Universidade e o Liberalismo

Anos depois a necessidade de uma nova reforma foi sentida durante a revolução liberal, devendo-se a Passos Manuel (1836) o decreto que adianta essas medidas justificadas pela necessidade de se proceder a uma nova organização dos cursos científicos e à sua adequação ao estado actual dos conhecimentos. Confirma-se por esta via que a importância assumida pela nova instituição universitária portuguesa (sediada em Coimbra), nos anos posteriores ao consulado de Pombal, resistira aos ventos de mudança trazidos pelo liberalismo o que reforçou a importância das faculdades de Leis e de Cânones, levando à sua integração numa única faculdade, a faculdade de Direito. Como descreve Serrão (1985, p. 37), tais medidas inscrevem-se “numa prática educativa morosa, inçada de dificuldades de toda a ordem, desde as financeiras, resultantes da penúria do Estado, até às culturais, oriundas do nível científico-pedagógico dos agentes de ensino recrutados ou recrutáveis”.

Aliás, como refere Torgal (*sd*), continuaram a ser os estudos jurídicos a área de maior importância da Universidade, contribuindo alguns dos seus mestres para a construção do novo aparelho legal liberalista. Simultaneamente, apesar de alguns esforços dispersos, eram relativamente subalternizados os estudos científicos. A Faculdade de Teologia, com o avanço da corrente laica e regalista, ia estiolando. Porém, se institucionalmente a Universidade não sofreu modificações essenciais, também é certo que foi teatro de movimentações militares, de grandes polémicas políticas e político-culturais do tempo e de algumas iniciativas associativas de certo relevo.

Não obstante o fortalecimento da instituição universitária registada durante o período liberal, Marques (1976, II, p. 50 *cit in* Arroteia, 1996, p. 16) assinala que “o desenvolvimento do ensino superior no Portugal oitocentista” deve antes procurar-se não só na importância assumida pela Universidade de Coimbra, mas ainda “nas outras oito escolas que, a par e passo, foram sendo instituídas em Lisboa e no Porto”. Destacam-se entre essas escolas, a criação por Passos Manuel, da nova Escola Politécnica de Lisboa, em 1836/37 (resultante da extinção do Colégio dos Nobres e da Academia Real da Marinha), bem como a criação da Academia Politécnica no Porto a qual, à semelhança do que sucedia na capital, estava destinada à preparação dos futuros oficiais do exército e da marinha. Estas instituições são reconhecidas por Serrão (1985, p. 40) como sendo “o fermento das futuras academias de Lisboa e do Porto”.

Para além destes estabelecimentos de ensino foram ainda criadas, nestas duas cidades, as Escolas Médico-Cirúrgicas – resultantes da conversão das escolas de cirurgia – bem como o Conservatório de Arte Dramática, em Lisboa e as Escolas de Belas Artes de Lisboa e do Porto.

Recorde-se que anteriormente à entrada em funcionamento destas instituições, a monarquia havia promovido a instalação de uma Escola Anatómica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro (1808); da Escola Cirúrgica, em S. Salvador da Baía, facilitando ainda a criação de uma Escola Médica, em Goa, no ano de 1815.

Todas estas medidas visavam o reforço do ensino superior de então, o qual veio a ser completado com o desenvolvimento de um novo sistema de ensino fundado na “liberdade e obrigatoriedade do ensino primário”; na criação do ensino secundário em todas as capitais de distrito e na “convergência, das escolas régias e do Colégio dos Nobres”, criado por Pombal, em 1761. De acordo com Rocha (1984, p. 25 *cit in* Arroteia, 1996, p. 17), este tipo de procedimento inscreve-se na ideologia do liberalismo burguês do século XIX baseada no “Progresso” e na “ilustração”, ou seja, o “progresso social promovido pelas luzes do intelecto”.

A expansão do ensino superior durante o século XIX foi ainda concretizada através da criação do Curso Superior de Letras em Lisboa no ano de 1859. Esta iniciativa ficou a dever-se ao rei D. Pedro V e tinha por fim difundir os conhecimentos da literatura, da história e da filosofia. Como já notámos esta medida ficou também a dever-se ao peso e à grande capacidade de intervenção da Universidade de Coimbra na sociedade portuguesa, já então contestada por várias correntes de opinião e à necessidade de criação de novos centros de saber. Contudo, a maior preocupação daquele curso era a de preparar os alunos para a função pública e para o magistério, respondendo às necessidades de formação de docentes

resultantes da expansão progressiva do ensino secundário, iniciada em 1836 com a criação dos liceus normais em cada uma das capitais dos *Distritos Administrativos do Continente do Reino e do Ultramar*.

A Universidade na Primeira República

De acordo com Torgal (*sd*), no decorrer dos últimos anos do século XIX e dos primeiros do século XX, ia crescendo a consciência dos ideais republicanos e da necessidade de reestruturar a Universidade e o ensino em geral. Para tal apontavam mesmo alguns mestres, fazendo críticas ao ensino vigente e acentuando a necessidade da sua reforma segundo novos métodos. Assim, o governo levou a efeito uma significativa reforma referente à única Universidade existente – “Bases para a Reorganização da Universidade de Coimbra”, decreto de 24 de Dezembro de 1901. No mesmo dia e ano reorganizava também o Curso Superior de Letras. E, completando este quadro, por decreto de 19 de Agosto de 1907, introduzia-se o factor de “autonomia de diversos institutos de instrução superior”, conceito sempre, ao longo do tempo, dificilmente aplicado e compreendido pelo governo e, por vezes, pelas escolas. Referia-se o decreto à Universidade de Coimbra, à Escola Politécnica de Lisboa, à Academia Politécnica do Porto, às Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e ao Curso Superior de Letras. Desta forma, o sentido centralista do governo em matéria de ensino superior era agora mitigado pela aceitação de uma certa autonomia em matéria económica e financeira dos “institutos de instrução superior”, que lhes permitia possuir e administrar os seus próprios bens e, no todo ou em parte, as receitas provindas do ensino e até da actividade dos seus laboratórios, e por uma autonomia de organização e acção pedagógicas. Tudo apontava, pois, para grandes reformas e foi isso que se procurou levar a efeito após a proclamação da República em 5 de Outubro de 1910.

Convém recordar que quando da proclamação da República, Portugal era um país pouco industrializado, dominado por uma sociedade rural ligada à terra e sem grandes perspectivas sobre o futuro. Para além de uma elite urbana reduzida, a população contava com uma enorme massa de assalariados, de camponeses e de artesãos, muitos deles na miséria. Esta mesma realidade era reflectida pelo sistema educativo: “uma única Universidade (Coimbra), frequentada por 1.212 alunos oriundos das elites, 32 liceus, com 8.691 alunos, de classes altas e médias, e 5.552 escolas primárias oficiais, comumente sem as mínimas condições, que respondiam, e mal, às necessidades de uma ínfima parcela da população” (Pardal, 1992, p. 27 *cit in* Arroiteia, 1996, p. 20) na sua quase totalidade analfabeta – cerca de 3/4 dos habitantes do país.

Esta realidade justifica, só por si, a defesa dos princípios do ideário da escola republicana baseados na educação universal e na igualdade de oportunidades de acesso à instrução para todos os cidadãos.

As medidas em prol da valorização do sistema educativo português consequentes à implantação da República, resultantes do “reconhecimento do papel da educação na reforma das mentalidades e no progresso do país” (Rosa, 1993, p. 128 *cit in* Arroteia, 1996, p. 20), traduziram-se ainda noutras medidas relativas não só ao ensino primário e à situação dos seus professores, através da melhoria dos vencimentos mas ainda na criação das Escolas Normais, destinadas à formação desses docentes.

Apesar destas mudanças consideradas essenciais para o desenvolvimento do ensino universitário e da expansão que este teve com a proclamação da República, o mesmo continuou a acentuar a estratificação social uma vez que, de acordo com Rocha (1984, p. 385 *cit in* Arroteia, 1996, p. 21), carecia “de adequada estrutura para promover a mobilidade social, facilitando o acesso de todos os dotados e levando à desistência os desinteressados e constrangidos”. De qualquer modo, a articulação do ensino secundário com o ensino superior e os esforços tendentes a uma maior democratização geral do ensino, repercutiram-se no aumento da procura do ensino pós-secundário. Estes efeitos, porém, não foram demasiado evidentes em virtude da revolta militar que permitiu a instauração da ditadura, em 1926 e da postura das classes dirigentes que considerando o acesso à Universidade como um privilégio das elites, não facilitaram o crescimento do ensino universitário.

Mesmo assim, os efeitos das reformas levadas a cabo pela República foram notáveis, tendo a mudança de regime marcado profundamente a sociedade portuguesa. De acordo com Serrão (1981, p. 29), “foi no campo do ensino superior que a República logrou os seus maiores êxitos” com a criação das Universidades de Lisboa e do Porto e a criação de alguns novos cursos, como o curso de Direito na capital. Precisando algumas das medidas tomadas pelo novo regime, Rocha (1984, p. 308 *cit in* Arroteia, 1996, p. 22) descreve igualmente o ano de 1911 como sendo a “era das grandes reformas universitárias do Governo provisório”.

Citam-se algumas dessas medidas relativas ao Ensino Superior, cujos reflexos se fizeram sentir por quase meio século de relativa letargia deste nível de ensino, enumerando os objectivos gerais a prosseguir pelas Universidades do Estado: a Universidade de Coimbra, a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto (D.G., nº 93 de 22 Abril):

- I. *As Universidades são estabelecimentos públicos de carácter nacional, colocados sob a dependência e inspecção do Ministério do Interior, e dotados*

pelo Estado, com o concurso dos municípios das regiões interessadas, para o tríplice fim;

- a. Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar um escol de estudantes nos métodos de descoberta e invenção científica;*
- b. Ministras o ensino geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;*
- c. Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos de extensão universitária (art.º 1).*

Definidos os objectivos do ensino universitário, interessou ainda ao primeiro governo provisório da 1ª República reformar a Universidade de Coimbra e criar novas faculdades em Lisboa e no Porto, integradas nas respectivas universidades. Só mais tarde, em 1918, foi promulgado o Estatuto Universitário que reclamava para além do fortalecimento do ensino universitário, a atribuição às Universidades de “todas as regalias legítimas para que, em breve prazo, se tornem não só verdadeiros centros de investigação científica, mas possam também cooperar na solução dos mais importantes problemas da vida nacional” (Rocha, 1984, p. 310 *cit in* Arroteia, 1996, p. 22).

É, portanto, no período da 1ª República, que a Universidade de Coimbra deixa (novamente) de ser a única do país e a sobrevivência de certos privilégios, ao menos no domínio simbólico, e certos usos tão contestados, que mantinha, foram abolidos. Assim, deixou de ser obrigatório o uso do hábito dos estudantes, que de resto há muito se tornava um traje de características burguesas e usado sem grande rigor, e eliminaram-se quaisquer juramentos de tipo religioso, de acordo com o sentido laicista da jovem República. Quanto à sua estrutura escolar, para além das já existentes Faculdades de Direito e de Medicina, e da anexa Escola de Farmácia (mais tarde convertida episodicamente em Faculdade), foi criada a Faculdade de Letras, que herdou as instalações da extinta Faculdade de Teologia e alguns dos seus professores, ao passo que as Faculdades de Matemática e de Filosofia eram convertidas na Faculdade de Ciências, sendo ainda instituída a Escola Normal Superior, anexa às Faculdades de Letras e de Ciências, que procurava dar aos futuros professores uma formação pedagógico-didáctica adequada às funções a desempenhar.

A Universidade de Lisboa – de acordo com a legislação de 1911 – deveria ser formada por uma Faculdade de Ciências, por uma Faculdade de Letras, por uma Faculdade de Ciências Económicas e Políticas, por uma Faculdade de Medicina e por uma Faculdade de Agronomia, por uma Escola de Farmácia, anexa à Faculdade de Medicina, por uma Escola

Normal Superior, anexa às Faculdade de Letras e de Ciências, e por uma Escola de Medicina Veterinária. No entanto, alterações diversas foram-se operando no seu seio, nomeadamente com a criação da Faculdade de Direito, em 1913, que veio substituir a projectada Faculdade de Ciências Económicas e Políticas. A nova Universidade do Porto compreenderia – de acordo com a mesma legislação – uma Faculdade de Ciências, uma Faculdade de Medicina, e uma anexa Escola de Farmácia, e uma Faculdade de Comércio, embora viesse também a ser sujeita a várias modificações na sua estrutura legal.

Neste contexto de autonomia controlada, a Universidade de Coimbra elegeu pela primeira vez o seu reitor, Joaquim Mendes dos Remédios (1911-1913), da Faculdade de Letras mas vindo da Faculdade de Teologia, ao passo que a Universidade do Porto, no mesmo dia da sua inauguração, em 16 de Julho de 1911, elegeu como reitor o matemático Francisco Gomes Teixeira. Porém, essa afirmação autónoma foi efémera, sendo interrompida no meio das polémicas que acompanharam a instável e jovem República portuguesa, de tal modo que, em 27 de Agosto de 1919 (lei n.º 861), foi revogada legislação anterior, passando legalmente (porque na prática já tal sucedera) os reitores a ser directamente nomeados pelo governo, sem qualquer voto do corpo universitário.

No meio das grandes polémicas, conflitos e movimentos revolucionários e contra-revolucionários de raiz monárquica por que passou a República, surgiam crises de índole diversa na Universidade, com várias greves e contestações. No tempo do Presidente Sidónio Pais (Dezembro de 1917 a Dezembro de 1918), que subiu ao poder por um processo revolucionário, embora depois se tivesse submetido a um sufrágio directo, e que conferiu ao regime um carácter fortemente presidencialista, curiosamente não deixou de se renovar a ideia de autonomia universitária (decreto lei de 6 de Julho de 1918), ao mesmo tempo que ressurgiam, em consequência de tendências que lhe eram anteriores, as tradições académicas e era estabelecido que as insígnias doutorais das outras universidades fossem iguais às adoptadas em Coimbra.

Após o movimento que chegou a proclamar a restauração da Monarquia no Porto e em Lisboa, nos inícios de 1919, surgiram posições de defesa e ataque por parte do Governo republicano em relação à Universidade e a universitários. Para além da citada abolição da eleição dos reitores por parte das universidades, tendo sido nomeado para Coimbra um reitor da confiança do governo, Joaquim José Coelho de Carvalho, fortemente contestado pela corporação, que é por isso o único que não tem ali o seu retrato, no corredor destinado aos reitores mais recentes, destaque-se, pelo seu significado simbólico, a suspensão de quatro professores de Direito da Universidade de Coimbra, Carneiro Pacheco, Fezas Vital, António de Oliveira Salazar e Magalhães Colaço, acusados de ter colaborado no movimento

monárquico. A suspensão dos referidos professores, que foram objecto de um processo, acabou, porém, por ser meramente episódica. De modo idêntico o foi, pela mesma altura, a desanexação da Faculdade de Letras de Coimbra pelo ministro da Instrução Pública, Leonardo Coimbra, que a acusava de “uma quase completa orientação tomista de forma escolástica” (decreto de 10 de Maio de 1919), o que originou um grande movimento de contestação em Coimbra, em que também participou um jovem professor republicano, Joaquim de Carvalho. Ao mesmo tempo, a Faculdade de Letras era anexada à Universidade do Porto e a mais antiga universidade portuguesa seria apetrechada com uma nova faculdade, a “Faculdade Técnica”, que teria anexa uma escola de Belas Artes, o que pretendia afinal alterar a sua estrutura alegadamente tradicional. No entanto, se a Faculdade de Letras do Porto se chegou a instalar, ensinando ali alguns professores de formação republicana, entre eles Leonardo Coimbra, tendo sido extinta em 1928, para só ressurgir em 1961, a Faculdade de Letras de Coimbra manteve-se e nunca chegou a ser constituída nenhuma Faculdade Técnica nem nenhuma Escola de Belas Artes (Torgal, 2000).

A Universidade e a Ditadura Militar

À medida que a República se ia desmoronando, iam morrendo os sonhos de revolução cultural e em breve o regime demoliberal, de tipo parlamentarista, fundado em 1910, dava lugar à Ditadura Militar (1928-1932), que surgiu após o movimento iniciado em Braga no dia 28 de Maio de 1926, e, depois, ao “Estado Novo” de Salazar (1932-1968).

O meio académico de Coimbra teve nessa viragem um papel relevante, pois aqui se desenvolveram alguns dos movimentos ideológicos mais significativos de oposição à República parlamentar, que foram elementos essenciais na formação do Salazarismo – o movimento neotradicionalista monárquico conhecido por “Integralismo Lusitano” e o movimento “católico social”, que teve como instituição de apoio no meio escolar o Centro Académico de Democracia Cristã (CADC), fundado nos inícios do século XX, que produziria, de forma directa ou indirecta, três publicações, a revista Estudos Sociais (1905-1911), o jornal de combate Imparcial (1912-1919) e a revista Estudos (depois de 1922 até ao fim do Estado Novo).

Durante a Ditadura ainda se esboçou um gesto de reafirmação da autonomia universitária, na lógica tradicional corporativa, que seria o emblema ideológico dos novos regimes, voltando à eleição pela Assembleia Geral da Universidade da lista trílice, em vista da qual o governo egeria os reitores (Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Outubro de 1926, artigo 5º). Assim, foi eleito em Coimbra o reitor Fernando de Almeida Ribeiro, da Faculdade de Medicina, que expôs num importante discurso uma ideia de diversidade ideológica da escola.

Mas, em breve se extinguiria essa prerrogativa, voltando o reitor da Universidade a ser nomeado pelo Governo e, mais ainda, a ser considerado como “representante do Ministro da Instrução Pública perante a Universidade” (alteração do Estatuto da Instrução Universitária, de 18 de Março de 1929, artigo 2º, e Estatuto da Instrução Universitária, de 2 de Agosto de 1930, artigo 8º).

Entretanto, em 2 de Dezembro de 1930, era criada uma quarta Universidade, a Universidade Técnica de Lisboa. Era ministro Gustavo Cordeiro Ramos, professor da Faculdade de Letras de Lisboa, germanista e assumido germanófilo. Poderá dizer-se que, de algum modo, a criação desta unidade federativa de ensino superior se adequava à via pragmática e tecnológica dos “novos Estados”, inspirando-se numa experiência alemã da então ainda República de Weimar, a *Technische Hochschule* (Escola Técnica Superior) de Munique. A Universidade Técnica agregava afinal uma série de escolas já existentes, algumas das quais se previu em 1911 que poderiam ser ligadas à recém criada Universidade de Lisboa. Assim, compunha-se dos existentes Instituto Superior de Agronomia, Instituto Superior Técnico, Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (actual Instituto Superior de Economia e Gestão, ISEG) e Escola Superior de Medicina Veterinária (hoje Faculdade de Medicina Veterinária), todos eles com uma história que remontava pelo menos ao século XIX. Em 1961, no início da “Guerra Colonial”, vai integrar ainda o Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, actual Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e que tinha antecedentes numa escola superior colonial.

Por essa mesma altura, no contexto de uma alegada política de contenção de despesas, são extintas as Escolas Normais Superiores, sendo substituídas pelo curso de Ciências Pedagógicas ministrado na Faculdade de Letras (decreto de 16 de Outubro de 1930). As Escolas de Farmácia, que nos inícios dos anos de 1920 haviam sido promovidas a Faculdades, voltaram à categoria de “Escolas”. Só a Faculdade de Farmácia do Porto manteve esse estatuto. Por sua vez, talvez devido ao sentido republicano de muitos dos seus professores, foi extinta a Faculdade de Letras do Porto e houve também uma tentativa, não levada a efeito, para, em 1928, extinguir a Faculdade de Direito de Lisboa.

A Ditadura Salazarista e os “Estudos Gerais” Ultramarinos

O Estado de Salazar procurou criar condições para transformar, até certo ponto, a Universidade num aparelho do regime. Presidente do Ministério desde 5 de Julho de 1932 até 27 de Setembro de 1968, depois de 1933 com a designação oficial de Presidente do Conselho de Ministros da nova “República Corporativa”, mais conhecida por “Estado Novo”, António de Oliveira Salazar, que fora professor em Coimbra, na Faculdade de

Direito, na área de Economia e Finanças, iniciava assim o governo de um Estado autoritarista, que não deixou de se inspirar no regime fascista italiano, embora se apresentasse sempre com uma imagem de “originalidade nacional”. Daí que o “ditador das Finanças” (como foi conhecido na qualidade de ministro dessa pasta, que ocupou desde 1928), passasse a ser tratado, pelo menos até ao final da Segunda Guerra, por “Chefe” (como Mussolini era o *Duce*).

Logo em 1934 o poder autoritário extinguiu a Imprensa da Universidade de Coimbra, que era dirigida pelo já citado Professor Joaquim de Carvalho. Em 1935 demitiu alguns professores mais liberais (Aurélio Quintanilha e Sílvio Lima, da Universidade de Coimbra, Rodrigues Lapa, da Universidade de Lisboa, e Abel Salazar, da Universidade do Porto) – no pós-guerra, em 1947, esta acção repressiva haveria de assumir formas mais violentas, com a demissão de cerca de 20 docentes das universidades. Depois anulou as eleições para a Associação Académica de Coimbra, nomeando comissões administrativas. Por outro lado, suspendeu também a representação dos estudantes nas Assembleias Gerais das Universidades e nos Senados.

Mas, não era fácil que a Universidade e, em especial a Academia, se transformasse em simples correia de transmissão do Estado Novo, devido às dificuldades criadas pela instituição, ciosa, ainda assim, da sua autonomia, mesmo que se tratasse de uma autonomia corporativa. Apesar da formação, no início do regime e por iniciativa de um movimento académico de direita radical, da Acção Escolar Vanguarda (com pretensões idênticas ao Sindicato Espanhol Universitário, SEU), o próprio Estado veio a criar, em 1936, a Mocidade Portuguesa, que teria nos meios universitários um papel pouco significativo. Além disso, nos meios estudantis formaram-se focos antigovernamentais. A Associação Académica de Coimbra lutou pela recuperação da sua organização democrática e foi um dos principais meios de difusão das ideias anti-autoritaristas, enquanto nas outras universidades se foram formando associações nas várias faculdades e institutos, que vieram a constituir grupos de luta, igualmente activos embora com menor coesão.

A polémica provocada pelo aumento das “propinas” em 1941, o conflito académico do pós-guerra em luta pela autonomia da Associação Académica de Coimbra em 1946-1947, o movimento (ainda de cariz essencialmente “corporativo”) contra medidas centralistas de organização da acção social da Academia em 1956-1957, são exemplo da luta dos estudantes contra o regime, assim como o envolvimento de sectores universitários no Movimento de Unidade Democrática (MUD-Juvenil), fundado em 1945, e nas eleições para a Presidência da República ao lado dos líderes da oposição – General Norton de Matos (1948), Rui Luís Gomes (1951), Arlindo Vicente e Humberto Delgado (1958). Mas, sobretudo, tornaram-se

célebres as crises académico-políticas de 1962 e 1969, esta já durante o governo de Marcelo Caetano, com um sentido mais radical e de declarada acção contra a “guerra colonial”.

As tentativas para a realização do “Dia do Estudante” e uma forte tendência sindicalista, que se verifica sobretudo na década de 1960, corresponde, pois, a uma crescente politização da Academia. A Via Latina, jornal dos estudantes de Coimbra, de publicação regular a partir dos anos de 1940, é por vezes reveladora dessas tensões, apesar da censura de que era vítima, assim como sucedia com os outros periódicos publicados no país. Mas, para além deste jornal, e de outros ainda assim permitidos, publicavam-se cada vez mais periódicos e panfletos de tipo clandestino e representativos, em certos casos, das forças políticas marxistas ou da esquerda católica.

Mesmo certos organismos culturais, como o Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC), fundado em 1938, sendo o primeiro com a participação de mulheres, constituiu, do ponto de vista cultural e até político – aliás numa tradição dramática académica que data pelo menos dos inícios do século XIX – um agrupamento de vanguarda. O mesmo sucedeu com outros organismos posteriores que se formaram, como o Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra (CITAC), criado em 1954, que apostou num teatro experimental e de intervenção.

Por sua vez, o “Fado de Coimbra”, canção eminentemente estudantil, que inicialmente tinha uma raiz popular (nunca abandonada) e cantava predominantemente o amor e a “saude”, passou, nos anos sessenta, ter uma toada de “balada” e de canto de intervenção, através de cantores como José Afonso, Adriano Correia de Oliveira ou António Bernardino.

As reformas da Universidade, durante este tempo, eram meramente episódicas, saldando-se em alterações curriculares e na organização de um ou outro curso ou faculdade nas universidades. Assim sucedeu com a Faculdade de Letras do Porto, recriada em 1961. A modernização das instalações, numa política de “obras públicas”, que constituiu uma das acções emblemáticas do regime, foi talvez a nota mais saliente e polémica.

A ideia das “cidades universitárias” surgiu um pouco por todo o lado e com intenções diferentes desde o fim do século XIX, tendo um particular significado em Madrid durante a ditadura de Primo de Rivera e, depois, no Franquismo, mas sobretudo em Roma (Sapienza), durante o fascismo de Mussolini. Tomando como exemplo estas experiências e não, obviamente, o exemplo internacionalista de Paris, o regime procurou desde os anos trinta estudar a situação, primeiro em Coimbra e depois em Lisboa.

O caso mais polémico, mesmo nos meios salazaristas, foi o de Coimbra, pois enquanto a Cidade universitária de Lisboa se veio a localizar num espaço essencialmente não urbanizado, ali decidiu-se, a partir de 1937, que seria localizado no espaço ocupado pelo velho burgo situado no cimo da colina, onde a Universidade se instalou no século XVI e já mesmo no século XIV. Assim, a partir dos anos quarenta foi destruída grande parte da “alta” com as suas antigas ruas e edifícios históricos, entre os quais se destacavam vários antigos colégios universitários, para aí se traçarem novas artérias e erguerem novas edificações.

Surgiram, desta forma, a partir dos anos quarenta, as actuais instalações do Arquivo e da Biblioteca Geral, da Faculdade de Letras, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Ciências, ou seja, os Departamentos de Física e de Química e o Departamento de Matemática, este que se tornou emblemático, pelo facto de aí se ter manifestado, em 17 de Abril de 1969, o movimento contra o governo marcelista, ainda na sua fase inicial.

Já com outra lógica estética, foi inaugurado, nos anos sessenta, fora do “espaço sagrado” da “alta”, o edifício da Associação Académica e o Teatro Gil Vicente. Seja como for, pode dizer-se que a nova “cidade universitária” é hoje já uma importante mostra da “arquitectura de poder”, própria dos Estados autoritários, ou, mais latamente, de uma “arquitectura de época” marcada pela monumentalidade nacionalista e pelas reminiscências, nem sempre inocentes, da cultura greco-latina.

Mas, para além destas reformas, essencialmente arquitectónicas, o Estado de Salazar sentiu a necessidade de criar novas escolas universitárias em África, nomeadamente nas suas duas maiores “Colónias”, depois de 1951 rebaptizadas de “Províncias Ultramarinas”. A guerra que aí se iniciava nos inícios dos anos sessenta exigia um esforço de desenvolvimento, mesmo no domínio universitário. Foi assim que, por decreto-lei de 21 de Agosto de 1962, foram criados os então chamados “Estudos Gerais Universitários” de Angola e de Moçambique. O primeiro estava dividido por três pólos: em Luanda, na então cidade de Nova Lisboa (hoje Huambo), onde funcionava Veterinária e Agronomia, e na cidade de Sá da Bandeira (actualmente Lubango), onde funcionavam os cursos de Letras. O segundo apenas se instalava na capital, então Lourenço Marques (actual Maputo). Só por decreto-lei de 11 de Dezembro de 1968 se concedeu a estas instituições o nome de Universidades. Já então governava Marcelo Caetano, sendo ministro da Educação Nacional José Hermano Saraiva.

O Marcelismo, as Reformas de Ensino e as Universidades Novas

Marcelo Caetano sucede a Salazar como Presidente do Conselho em 27 de Setembro de 1968 (após um acidente que levaria à morte o fundador do regime, em 1970), mantendo, no entanto, como ideia programática, uma expressão que apontava para o prosseguimento do espírito do Estado Novo, se bem que com outro discurso e nova cosmética – “Renovação na Continuidade”. Falou-se, assim, da “Primavera marcelista”, que em boa parte foi contraditada pela prática policial e censória e pela impossibilidade manifesta de realizar reformas de fundo, motivo por que a “ala liberal” que entrou na Assembleia Nacional pela União Nacional (UN, o “partido único” do Estado Novo, depois intitulado Acção Nacional Popular, ANP), com esperança de poder renovar o regime, acabou por sair derrotada.

No entanto, mesmo assim, no domínio do ensino, efectuaram-se algumas reformas significativas (no seguimento das que foram ensaiadas no fim do Salazarismo), por acção do ministro da Educação Nacional Veiga Simão, que havia sido reitor na Universidade de Lourenço Marques.

Foi muito importante nesse sentido a organização do “ciclo preparatório”, em 1967, no tempo do ministro da Educação Nacional Inocêncio Galvão Teles, que se sucedia curricularmente ao “ensino primário” e antecedia o ensino liceal. Tal facto deu início a um alargamento da rede escolar, que se tornou mais sensível na época marcelista e que levou também à criação de novas universidades. Era o início da chamada “democratização” do ensino que cada vez mais se tornaria notória no próprio ensino superior. Numa população, grosso modo, de cerca de 9 milhões de habitantes, passa-se de cerca de 38.500 estudantes do ensino superior em 1968, no fim da era de Salazar, para cerca de 58.500 em 1974, ano da revolução democrática do 25 de Abril.

Neste contexto, surgem então, no final do governo de Marcelo Caetano e por acção de Veiga Simão, novas universidades e um instituto superior que ainda hoje é o único a manter um estatuto universitário de autonomia: o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), criado em 15 de Dezembro de 1972. Seguem-se então, em 1973, ao mesmo tempo, quatro universidades novas: a Universidade Nova de Lisboa, que deveria ser uma universidade piloto de investigação e ensino, e as Universidades do Minho (que se organizou com dois pólos, um em Braga e outro em Guimarães), a Universidade de Aveiro e a Universidade de Évora (que se considera herdeira histórica da Universidade que existiu dos meados do século XVI aos meados do século XVIII).

Estas últimas, que se organizaram por departamentos e não por faculdades (ao contrário da Universidade Nova de Lisboa, onde os departamentos têm, todavia, grande importância), tinham inicialmente um sentido essencialmente tecnológico.

Portanto, Veiga Simão procurou fundamentalmente renovar o espírito da Universidade no sentido da inovação, da experimentação e da acção tecnológica.

No mesmo âmbito, a Universidade de Coimbra, de estrutura essencialmente “clássica”, passou a ter cursos de carácter prático e tecnológico. Foram assim criados, em 1972, a Faculdade de Economia e os cursos completos de Engenharia, de que até então apenas se leccionavam os preparatórios, passando a Faculdade de Ciências a apelar-se de Faculdade de Ciências e Tecnologia.

A Universidade Católica Portuguesa

É por altura do Marcelismo que se afirma verdadeiramente em Portugal a primeira universidade não estatal, ou seja, a Universidade Católica Portuguesa, grande aspiração da Igreja católica desde há muito e cuja ideia fora, sem dúvida, a causa de algumas tensões durante o Estado Novo de Salazar.

Ao contrário de outros países, como a Espanha franquista, o Brasil e até os Estados Unidos (onde existia uma tradição liberal), a Universidade Católica não teve, com efeito, um processo de formação fácil. O Estado de Salazar era propriamente um Estado laico, ou melhor, um Estado “catolaico”, para empregar um termo divulgado numa obra de Manuel Braga da Cruz, actual reitor da Universidade Católica. Isto é, embora mantendo uma inspiração católica e estabelecendo boas relações com a Igreja, nomeadamente através da Concordata, assinada em 1940, o certo é que se mantinha como realidade política sempre autónoma do poder da Igreja, concedendo-lhe as benesses que entendia e que lhe convinha.

A atestar essa tendência, haja em vista que, apesar de ter desempenhado uma função importante no Centro Católico Português, de que fora deputado durante a Primeira república, Salazar extinguiu-o logo no início do seu governo, baseado no princípio de que o Centro era um órgão político que terminara a sua função com o processo de formação do Estado Novo e da sua “União Nacional”. À Igreja não competia uma função política, mas uma acção religiosa e assistencial, só derivando desta a sua acção social.

Daí que se entenda que, pese embora o facto de as aspirações à formação de “uma escola superior católica” se desenharem desde 1926 e que, desde os anos trinta, em Braga, por acção da Companhia de Jesus, e, depois, em Lisboa, haver iniciativas no sentido de se organizar o que constituiu o cadinho da Universidade Católica – a formação do Instituto

Filosófico Beato Miguel de Carvalho (1934) e a criação do Instituto Católico Português (1944) – só tardiamente se tenha dado luz verde para a formação efectiva da Pontifícia Universidade. E ela resultou da acção da hierarquia assim como dos leigos. Foi importante nesse sentido a “campanha” levada a efeito por Fernando de Aguiar, “Por uma Universidade católica”, no Correio do Minho, de Braga, em 1950-1951, e algumas reflexões feitas no I Congresso Nacional da Juventude Universitária Católica (JUC), realizado em Lisboa em 1953.

O artigo XX da Concordata afirmava que “as associações e organizações da Igreja” poderiam “livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado”, embora “ficando sujeitas, nos termos da lei comum, à fiscalização deste”. Mas só muito depois o Estado Novo reconheceu a primeira escola católica de ensino superior. Instalada em Braga, por acção dos jesuítas, foi considerada pela santa Sé, em 1947, como Faculdade Pontifícia, mas só foi aprovada como Instituto Superior de Filosofia pelo Ministério da Educação em 1966.

Estava-se no fim do governo de Salazar e só então, em 1967, por acção do Papado e do Cardeal Cerejeira, houve decisões significativas para a formação da Universidade Católica – considera-se Lisboa como sede da Universidade Católica e estabelece-se a Faculdade de Filosofia de Braga como sua primeira realização. Finalmente, em 29 de Novembro de 1968, já depois da morte política de Salazar, aquele que havia sido o seu maior amigo e companheiro de jornada, o Cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeira, inaugura a sede oficial da Universidade Católica Portuguesa. As Faculdades de Teologia e de Ciências Humanas começaram a funcionar em Lisboa.

Só por decreto lei de 15 de Julho de 1971, invocando o artigo XX da Concordata, o Estado reconheceu a Universidade Católica e apenas em 1972 surgiu o primeiro curso não eclesiástico, integrado na Faculdade de Ciências Humanas, o curso de Ciências Empresariais (Torgal, *sd*).

Na Figura 1 apresenta-se, em traços largos, o papel que o Ensino Superior assumiu em Portugal, desde a sua fundação (no século XIII) até ao 25 de Abril de 1974.



Figura 1 – O Ensino Superior em Portugal: séculos XIII – XX

1.3 O Ensino Superior em Portugal Após o 25 de Abril de 1974

A revolução democrática de 25 de Abril de 1974, liderada primeiro pelo Movimento das Forças Armadas e pela afirmação de objetivos socialistas, ainda expressos na Constituição de 1976 e só formalmente ultrapassados nos anos noventa, deu origem a práticas neoliberais que se verificaram no Ensino Superior e criaram no sistema algumas evidentes contradições, apesar de um desenvolvimento inegável da frequência das escolas e do aumento excepcional das suas instituições, ao nível universitário e politécnico.

A “liberdade de ensinar e aprender”, expressa na Constituição (artigo 43º), acabou por justificar – em parte pela falta de capacidade dos governos para fazer face ao progressivo aumento do número de alunos que desejavam entrar no Ensino Superior – o crescimento, até certo ponto descontrolado, do sector privado, nos anos oitenta. Surgiram a partir daí não apenas as universidades particulares, cerca de dez, especialmente sedeadas em Lisboa e

Porto, mas com pólos em vários pontos do país, como também muitos institutos, geralmente de sentido politécnico, embora outros tivessem uma aspiração universitária.

Este surto de desenvolvimento, praticamente original na história da Universidade portuguesa, se nem sempre se pautou pela qualidade e pela transparência, originou também a afirmação de algumas universidades particulares com boas condições (ao nível das instalações e do ensino) e que constituem já hoje uma referência. Não tendo criado no início um corpo próprio de professores, essas universidades foram procurar nas universidades do Estado os seus docentes, que sempre se consideraram relativamente mal pagos.

Assim, devido a um estatuto da carreira docente permissivo e já ultrapassado (de 1979-1980), surgiram – por vezes de forma perversa – acumulações diversas, mais sensíveis ainda no que diz respeito à Universidade Católica, dado que, devido à interpretação do seu estatuto (com base no artigo XX da Concordata), de que se tratava de uma “universidade pública”, foi possível que os professores acumulassem o ensino nas universidades do Estado e na Universidade Católica sem qualquer perda de direitos. Só uma recente lei de Organização e Ordenamento do Ensino Superior, aprovada no ano 2000, pretendeu criar uma situação moralizadora, originando, no entanto, alguma reacção polémica, pelo que acabou por ser revogada.

Outras contradições existem hoje no Ensino Superior português. Uma delas é a difícil definição da linha de fronteira, em termos práticos, entre o Ensino Superior universitário e o Ensino Superior politécnico. Se a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986 ainda assim criava essa diferenciação, não tanto em termos de definição mas em termos de obtenção de graus, a adaptação prática das instituições de ensino politécnico às ambiguidades da lei e a própria legislação que surgiu vieram a criar situações pouco claras.

Finalmente, diga-se que, se as faculdades tiveram uma gestão democrática desde o decreto-lei de 28 de Outubro de 1976, sendo uma assembleia de representantes a eleger o seu conselho directivo, formado por professores, estudantes e funcionários, só em 1988 foi aprovada e publicada a lei da “Autonomia das Universidades” (lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), que tem sido apelidada de “*Magna Charta das Universidades Portuguesas*”, a que se seguiu a publicação dos estatutos das diversas universidades do Estado, alguns deles já alterados posteriormente. Mas, não se pense que também não existem ambiguidades e contradições neste processo. Por exemplo, ao traçar linhas definidoras para a organização dos principais órgãos de gestão das universidades – Assembleia Geral e Senado, que deverão ter paridade de número de estudantes e docentes – e ao considerar que o reitor terá de ser eleito pela Assembleia Geral, de carácter representativo, impossibilitou outros tipos de organização por parte de cada universidade e gerou algumas polémicas pela dificuldade ou

impossibilidade de ultrapassar um quadro considerado, em certos casos, demasiado restritivo. Outro exemplo é o da “autonomia administrativa e financeira” concedida às universidades, conjugada com “autonomia científica” e a “autonomia pedagógica”. A lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, de 16 de Setembro de 1997 – que, na prática, aumentou as “propinas” que se pagavam desde 1941, de menos de 6 euros anuais, para um pouco menos de 294 euros por ano, o que provocou uma contestação estudantil – criou determinadas restrições às universidades, particularmente devido à tão polémica *ratio* número de professores/número de alunos, que é ali imposta, e originou, com a crescente burocratização das finanças públicas, grandes dificuldades de gestão administrativa, científica e pedagógica.

A Organização da Investigação Científica

A investigação científica – que não diz respeito somente às universidades – teve como seu primeiro órgão de coordenação, com características mais específicas, criado em 1936, o Instituto para a Alta Cultura, mais tarde chamado Instituto de Alta Cultura (IAC). A ele veio a suceder o Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC). Tendo em vista a organização mais especializada da investigação científica no domínio das ciências exactas e experimentais, surgiu a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), que, a partir do início dos anos noventa, com a extinção do INIC, passou a concentrar o processo de gestão de toda a actividade científica, quer no domínio das referidas ciências, quer no campo das ciências sociais e humanas.

Por sua vez, o Ministério da Educação, que teve várias denominações complementares, tais como Ministério da Educação e Cultura ou Ministério da Educação e Investigação Científica, e que agregava funções no âmbito do ensino e da Investigação Científica (até certa altura, também da Cultura), passou a ter, a partir de 1995, apenas funções na área de ensino, sendo cometido pela primeira vez a um ministro próprio a área da Ciência e da Tecnologia (Ministério da Ciência e da Tecnologia, MCT). Tem sido pela acção deste ministério que se tem coordenado a investigação científica nas universidades – embora ela exista, naturalmente, para além dele, nomeadamente na sua ligação umbilical ao ensino, e para além das universidades – e se têm organizado e reorganizado os centros de investigação por ele plurianualmente financiados. De resto, o financiamento científico teve na década de noventa um significativo aumento.

A avaliação dos centros de pesquisa tem sido uma das tarefas desenvolvidas pelo MCT, através da agora chamada Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em que se converteu a JNICT, e de um novo órgão, chamado Observatório para a Ciência e a

Tecnologia (OCT). As equipas internacionais de avaliação têm conferido classificações aos centros (*poor, fair, good, very good e excellent*), publicamente conhecidas.

Mas, para além do Ministério da Ciência e da Tecnologia, outras instituições públicas e de interesse público têm apoiado o desenvolvimento científico em várias áreas na Universidade.

As actuais Universidades Públicas em Portugal

A Universidade de Coimbra encontra-se nesta cidade do centro do país desde 1537. Todavia, as suas origens remontam aos finais do século XIII, quando se instalou na cidade de Lisboa. Também por ser a mais antiga, evoluiu de uma Universidade essencialmente humanística, onde dificilmente se foram inserindo, a partir do século XVIII, as ciências exactas e naturais, para uma Universidade onde têm lugar praticamente todos os cursos. As últimas faculdades ali criadas já depois do 25 de Abril – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – revelam essa tendência para se completar em todas as áreas.

As Universidade de Lisboa e do Porto são de fundação republicana (1911), tendo a primeira uma tendência mais humanística (daí chamar-se-lhe por vezes “Universidade Clássica de Lisboa”), pelo facto da formação tecnológica ter ficado reservada a escolas e institutos que foram agregados na Universidade Técnica de Lisboa, a qual foi criada em 1930. A Universidade do Porto teve sempre uma tendência mais técnica e artística – tornou-se desde há muito famosa a sua escola de engenheiros e arquitectos – só se abrindo às ciências sociais e humanas a partir dos anos sessenta.

As outras universidades apenas surgiram na década de setenta, tendo-se fundado na época marcelista a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho (no norte do país), a Universidade de Aveiro (no centro litoral) e a Universidade de Évora (no sul interior). Já depois do 25 de Abril de 1974 surgiu a Universidade dos Açores, no arquipélago com o mesmo nome e distribuída por três ilhas e três cidades (Ponta Delgada na ilha de São Miguel, Angra do Heroísmo na ilha Terceira e Horta na ilha do Faial). Foi criada em 1976 como “instituto universitário”, só sendo intitulada “Universidade” em 1980. O mesmo sucedeu com a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, distribuída por três cidades do interior norte (Vila Real, Chaves e Miranda do Douro) – foi fundada em 1979, mas só convertida em “Universidade” em 1986. Também em 1979 foi fundada universidade do Algarve, em Faro, no litoral sul. Em 1986 surgiu a Universidade da Beira Interior, situada na Covilhã, cidade de tradições industriais, no centro interior. Finalmente, em 1988 foram estabelecidas a

Universidade Aberta, sediada em Lisboa, vocacionada para o ensino à distância, e a Universidade da Madeira, na ilha do mesmo nome.

De acordo com Magalhães (2004, p. 282), a década que precedeu a entrada de Portugal para a União Europeia foi simultaneamente um período de normalização e um período durante o qual a actual configuração do sistema de Ensino Superior português foi traçada, nomeadamente o seu carácter binário (com Universidades e Institutos Politécnicos) e a presença do sector privado no sistema. Além disso, a própria forma de condução do sistema e das instituições começou a fazer uma rápida aproximação aos modelos de gestão política do sector prevalecentes na Europa Ocidental, isto é, “as políticas governamentais começaram um movimento de um sistema centralizado de controlo pelo Estado para formas menos restritivas de regulação das instituições de Ensino Superior” (Amaral et al., 2000, p. 5 *cit in* Magalhães, 2004, p. 282).

Claro que estas várias universidades têm as suas características próprias embora estejam sempre em evolução. Dê-se o exemplo das Universidades dos Açores e do Algarve, que agregam institutos politécnicos, ou, por exemplo, o caso da Universidade da Beira Interior que, tendo inicialmente uma vocação essencialmente tecnológica e de ciências sociais ligadas ao tecido empresarial, acaba por ver nela instalada recentemente uma das novas Faculdades de Medicina. Por outro lado, a linha de organização das novas universidades é, geralmente de tipo departamental, considerada menos rígida e mais favorável à interdisciplinaridade. No entanto, parece haver uma tendência de algumas para optar pela velha organização por faculdades.

A Universidade Católica Portuguesa pode considerar-se como fazendo parte das “Universidades públicas”. Empregando uma terminologia agora mais comum, ela é uma “Universidade concordatária”, dado que o seu estatuto se apoia ainda na lógica da Concordata de 1940, do tempo de Salazar, que a própria Igreja Católica entende dever ser revista. Daí concluir-se que ela é uma universidade de “interesse público”, com paralelismo em relação às Universidades estatais. Pelos motivos aludidos, o reitor da Universidade Católica faz parte do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), que constitui, com a Fundação das Universidades Portuguesas, os órgãos de coordenação das Universidades, para além, obviamente, da sua ligação oficial ao Ministério da Educação e, dentro deste, à Secretaria de Estado do Ensino Superior.

Uma conclusão importante é que a Universidade se abriu em Portugal a mais amplos sectores sociais, podendo falar-se da sua “democratização”, que outros consideram “massificação”. Tomando em atenção os anos lectivos da primeira metade da década de 1990, pode salientar-se que de cerca 150.000 alunos no princípio do decénio se passou

sensivelmente para mais de 370.000 em 2008-2009. E, utilizando com mais precisão os últimos dados estatísticos oficiais, de 2009, pode dizer-se que, para uma população estimada em 2009 de 10.627.250 habitantes, existiam, com referência à matrícula de 2008-2009, 373.002 estudantes no Ensino Superior, público e privado, ou seja, cerca de 3,5 alunos para 100 habitantes. Por outro lado, é evidente também o fenómeno de “feminização” do Ensino Superior.

No início da década de 1980, as mulheres começam a ultrapassar o número dos homens. Segundo as últimas estatísticas oficiais, já citadas, referentes a 2008-2009, havia 199.002 mulheres para 174.000 homens, ou seja 53,35% de mulheres. Deve, porém, dizer-se, quanto a esta nota de tipo demográfico, que, no início deste século XXI, se começa a sentir nas universidades – nalguns casos de forma preocupante – a diminuição do número de alunos, motivada pelo decréscimo (provavelmente episódico e efémero) da potencial população apta a ingressar no Ensino Superior. De acordo com o Gráfico 1, entre os anos 2002-2003 e 2006-2007, houve um decréscimo de 9,3% no número de alunos do Ensino Superior, tendo esse número recuperado em cerca de 1,7% entre os anos 2007-2008 e 2008-2009.

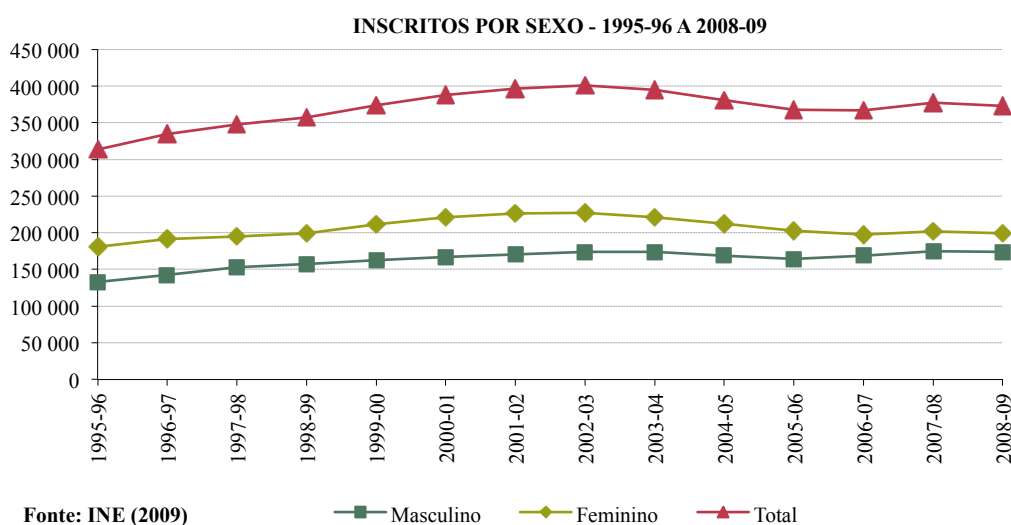


Gráfico 1 – Número de alunos inscritos no Ensino Superior (entre 1995-96 e 2008-09)

Importa também destacar a questão da internacionalização, cada vez mais evidente da Universidade portuguesa, quer no âmbito científico, mercê de um maior relacionamento entre os centros de pesquisa com os similares centros estrangeiros e do trabalho desenvolvido pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, nomeadamente através do Instituto de Cooperação Científica e Tecnológica Internacional (ICCTI), quer no âmbito escolar, mercê de programas europeus de mobilidade de estudantes e professores. No entanto, há também que considerar que a globalização de medidas – resultantes, por exemplo, da

assinatura de protocolos conjuntos dos ministros de Educação dos países da União Europeia, como a já célebre Declaração de Bolonha, de 19 de Junho de 1999 – poderá conduzir a um empobrecimento da originalidade organizativa das universidades, como espaço livre de programação do ensino e da pesquisa científica (Torgal, 2000).

1.4 Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior em Portugal

O XV Governo Constitucional² inscreveu no seu Programa, como objectivo prioritário, investir na Qualificação dos portugueses. Uma das primeiras medidas tomadas por este Governo, no âmbito do Ensino Superior, consistiu na apresentação, à Assembleia da República, da proposta de lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior. Esta lei viria a ser aprovada a 6 de Janeiro de 2003.

Após a aprovação da Lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento do Ensino Superior deu-se início de imediato a um amplo, aberto e participado debate sobre Ensino Superior em Portugal, visando dar continuidade à avaliação, revisão e consolidação da legislação existente no Ensino Superior.

O Ministério da Ciência e do Ensino Superior (MCES) solicitou ao Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) a elaboração de um documento destinado a orientar o debate público em torno do projecto de “Avaliação, revisão e consolidação da legislação do ensino superior”. Para esse efeito, o CIPES elaborou um inquérito que foi aberto à consulta pública no site do Ministério na Internet, tendo sido recebidas numerosas respostas, quer a título individual, quer a título institucional.

Em Amaral (2003) procede-se a uma análise das respostas ao inquérito. Apesar da grande diversidade das opiniões expressas, detectaram-se algumas questões em relação às quais existe uma quase unanimidade. Uma delas prende-se com “a melhoria das competências pedagógicas dos docentes, que é referida como uma necessidade premente, não só pelos alunos mas, também, pelos próprios docentes. A massificação do Ensino Superior, trazendo para dentro das instituições uma grande variedade de alunos com interesses, capacidades e

² Governo em funções no período compreendido entre 2002 e 2004, tendo como Primeiro-Ministro o Dr. José Manuel Durão Barroso e como Ministra da Ciência e do Ensino Superior, a Professora Doutora Maria da Graça Carvalho.

níveis de conhecimentos muito diversificados exige dos docentes um tipo de competência pedagógica cuja ausência era disfarçada, ou não era um problema, num sistema de tipo mais elitista” (Amaral, 2003, p. 2).

Nos resultados e conclusões dos questionários, Amaral (2003, p. 19), refere que o tema da avaliação e acreditação despertou bastante interesse, tanto mais que muitas contribuições apresentaram propostas de ligação entre o financiamento e a avaliação da qualidade. De um modo geral, é reconhecida a importância da avaliação e recomendaram-se diversas medidas para melhorar o processo e aumentar a sua transparência. Algumas organizações estudantis recomendaram uma maior participação dos alunos na avaliação, a resolução do problema da grande morosidade das avaliações externas e a intervenção de peritos estrangeiros. Outras propostas fizeram igualmente recomendações no sentido de aumentar a publicidade dos relatórios de avaliação, da tradução dos resultados numa classificação, da maior participação de peritos estrangeiros, da introdução da avaliação institucional e de mecanismos de *follow-up*, de aumentar a publicidade e alargar a avaliação à investigação e à gestão, de introduzir simultaneamente a avaliação institucional e a avaliação programática e mecanismos de acompanhamento e controlo do cumprimento das recomendações, de melhorar a estrutura do processo de avaliação, de introduzir a avaliação institucional abrangendo os aspectos de natureza científica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, e mecanismos de *benchmarking*³; e de proceder à definição prévia dos indicadores de qualidade e da explicitação das consequências da avaliação. As organizações de estudantes referiram, ainda, a necessidade da avaliação pedagógica dos docentes e a necessidade de assegurar a sua formação nesta área.

Embora a questão do Estatuto da Carreira Docente não fizesse parte do inquérito inicial, esta ausência foi criticada por diversos docentes e, em algumas das respostas fizeram-se propostas específicas sobre este ponto. A questão do estatuto foi também abordada num conjunto de contribuições de organizações estudantis, preocupadas com os problemas do insucesso escolar e a falta de preparação pedagógica dos docentes.

Nas intervenções das organizações de estudantes fez-se referência sistemática à falta de preparação pedagógica específica do corpo docente, à tendência para basear as promoções

³ O *benchmarking* é uma das mais antigas ferramentas de gestão e consiste num processo de identificação de referenciais de excelência. Tem como propósito estimular e facilitar as mudanças organizacionais e a melhoria de desempenho das organizações através de um processo de aprendizagem. Isto é feito de duas maneiras: 1) Identificando *resultados excelentes*, geralmente mensurados através de métricas ou indicadores; 2) Identificando as chamadas *melhores práticas* que, geralmente com alguma adaptação à cultura e às peculiaridades da organização, podem servir de referência para uma mudança que leve a melhores resultados.

académicas na produção científica ignorando quase por completo a avaliação do desempenho pedagógico e propôs-se que os resultados da avaliação pedagógica dos docentes sejam integrados no *ranking* dos mesmos para efeitos de progressão na carreira.

Uma das Associações de Estudantes criticou abertamente a “demasiada relevância dada à actividade científica na avaliação do docente” (Amaral, 2003, p. 20) e propôs que se avalie o nível de conhecimentos dos docentes mediante provas de avaliação e se torne obrigatória a frequência de cursos de formação em pedagogia. Outras Associações de Estudantes assumiram uma posição análoga, recomendando o estabelecimento de “um processo de avaliação periódico regular do desempenho pedagógico dos docentes, a ser assegurado por entidades externas (por exemplo ligadas às Ciências da Educação) e em que os estudantes possam ter participação efectiva” (*ibidem*), bem como a obrigatoriedade de concursos documentais para qualquer progressão, entre quaisquer graus. Defenderam que “a avaliação da prestação pedagógica dos docentes deve ser parte essencial para a progressão na carreira” (*idem*, p. 21) e ainda que “a actual carreira docente valoriza a componente científica em detrimento da pedagógica. Considera-se que a componente pedagógica deve ser valorizada, igualmente, na progressão na carreira dos docentes, dado ser um dos pilares de um ensino de qualidade. É crucial definir a importância da pedagogia e das práticas pedagógicas, criando uma cultura de valorização pedagógica dado que a avaliação pedagógica dos docentes deve ser uma realidade” (*ibidem*).

Consta ainda deste documento uma proposta no sentido de corrigir desigualdades da carreira docente do Ensino Superior Politécnico face à carreira docente do Ensino Universitário e uma referência à necessidade de “diminuir as alarmantes taxas de insucesso escolar em alguns cursos e disciplinas” (*ibidem*).

1.5 As Estruturas de Avaliação do Sistema de Ensino Superior em Portugal

A necessidade de avaliação do sistema de Ensino Superior começou a ser reconhecida formalmente em 1986, datando desse ano as primeiras referências em legislação emanada da Assembleia da República, até ser consagrada na própria Constituição (revisão de 1997).

O Ministério da Educação é a entidade mais representativa na coordenação da avaliação das universidades, cujas bases foram definidas pela lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, cabendo formalmente a coordenação ao Conselho Nacional de Avaliação. No entanto essa avaliação

iniciou-se com um carácter “semicorporativo” – a avaliação foi realizada no âmbito da Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), para o caso das universidades públicas, e no âmbito da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), no caso das instituições particulares e cooperativas – tendendo posteriormente para um processo mais planificador e de maior centralização oficial.

A implementação da lei da avaliação, com o seu alargamento a todos os subsistemas, ocorreu com a constituição, em 1996, do Grupo de Reflexão e Acompanhamento do Processo de Avaliação das Instituições do Ensino Superior, incumbido de propor as regras e os princípios gerais tendentes a definir e assegurar a concretização do sistema de avaliação, a constituição das entidades representativas e o funcionamento do sistema em termos coesos e credíveis. Coube-lhe, também, a elaboração do guião para a autoavaliação, de um primeiro documento estratégico e de um projecto de diploma legal que está na origem do Decreto-Lei nº 205/98, de 11 de Julho, o qual criou o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

O sistema de avaliação então criado seria aplicável a todas as instituições do Ensino Superior universitário e politécnico, público, concordatário, privado e cooperativo e, igualmente, o militar, visando estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa, em particular, e a comunidade nacional, em geral, bem como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de Ensino Superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede.

A avaliação desenrolou-se em duas fases, a autoavaliação e a avaliação externa, culminando com a avaliação institucional global. A meta-avaliação seria efectuada por uma entidade externa nacional ou estrangeira, em coordenação com o CNAVES, na qualidade de órgão nacional de cúpula do sistema, que tinha por fim garantir a completa harmonia, coesão e credibilidade de todo o processo de avaliação e acompanhamento do Ensino Superior, tendo em vista a observância dos padrões de excelência a que deve corresponder o funcionamento global do sistema.

Competiria, pois, especialmente, ao CNAVES apreciar a coerência global do sistema de avaliação, a partir dos indicadores utilizados nas várias modalidades de ensino, nos níveis de exigência praticados, na relação entre os cursos ministrados e as tendências do mercado de trabalho e na perspectiva da dimensão europeia dos cursos avaliados. Caber-lhe-ia, igualmente, produzir relatórios prospectivos e recomendações de racionalização e melhoria do sistema de Ensino Superior.

Constituiriam áreas de intervenção do Conselho, a evolução da cooperação internacional, procurando manter uma avaliação permanente das capacidades existentes e das responsabilidades nessa área; a contribuição do sistema do Ensino Superior para o integrado desenvolvimento económico, cultural e social; a análise sobre o desempenho conseguido pelas instituições existentes em face das exigências internas e externas numa sociedade de informação, do saber e da sabedoria; e a contribuição do sistema do Ensino Superior para o exercício da cidadania.

Seja como for, e apesar das comissões de avaliação terem apresentado os seus relatórios, mais ou menos positivos ou negativos, sobre as condições de funcionamento dos cursos das várias Universidades, não lhe foi dada nenhuma classificação e, assim, não foi estabelecido até ao momento nenhuma seriação valorativa. Isso não significa que uma avaliação internacional e extra-oficial não se tenha já pronunciado sobre o valor de certos cursos e Universidades, tendendo a estabelecer um *ranking*⁴, como sucede, com vantagens e desvantagens, nas universidades anglo-saxónicas. Em Portugal, a importância que é atribuída a esse tipo de *rankings* pode ser espelhada na declaração de missão de algumas Universidades, como é o caso da Universidade Nova de Lisboa, onde se inscreve uma referência clara no sentido de “alcançar uma posição destacada no *ranking* europeu” (UNL, 2009). Também nas declarações de alguns dos reitores das Universidades Portuguesas, este é um dos objectivos estratégicos institucionais de maior relevância. Recentemente, na tomada de posse do reitor da Universidade do Porto, este afirmou a “intenção de colocar a instituição no *ranking* das 100 melhores universidades da Europa até 2011” (Branco, 2006).

Em 5 de Novembro de 2007, o CNAVES foi extinto (Decreto-Lei nº 369/2007), dando lugar à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Trata-se de uma agência independente no exercício das suas funções, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado português.

A A3ES (2009) define como sua missão, garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e da participação na realização de outras avaliações de natureza científica, assim como assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

⁴ Um dos *rankings* mais referenciados na literatura é o “SPIEGEL: Ranking das universidades”, que pode ser consultado no endereço <http://www.restena.lu/accel/sw/aktuel/spiegel1.html>. Outro *ranking* disponível é o *Academic Ranking of World Universities*, que pode ser consultado no endereço http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2006/ARWU2006_Top100.htm.

Os objectivos da A3ES são os seguintes:

- Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos;
- Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas, bem como definir as consequências da avaliação efectuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;
- Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;
- Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das Instituições de Ensino Superior;
- Promover a internacionalização do processo de avaliação.

No desenvolvimento da sua missão, a A3ES assume como suas as seguintes funções:

- A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema;
- A avaliação e acreditação de ciclos de estudos e Instituições de Ensino Superior;
- A divulgação pública dos resultados da avaliação e acreditação;
- A promoção da internacionalização do sistema de Ensino Superior português.

São também funções da Agência o aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior; a realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer a solicitação do Estado; a participação no Sistema Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior - EQAR; e a coordenação de actividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional.

Nos anos 2010 e 2011, o plano estratégico da A3ES, atendendo aos prazos impostos por lei, tem de concentrar-se na criação e implementação dos instrumentos que permitem, no imediato, para além da acreditação prévia de novos ciclos de estudos, proceder à acreditação preliminar dos ciclos de estudos em funcionamento.

Concomitantemente, proceder-se-á à análise dos resultados práticos desse exercício, tendo em vista, por um lado, o apoio a prestar às instituições sobre o desenvolvimento de sistemas internos de garantia de qualidade e, por outro lado, o aperfeiçoamento dos instrumentos de aplicação do novo sistema da avaliação externa da qualidade do ensino superior, instituído pela Lei. Só então, decorridos esses dois primeiros anos, se estará em condições de pôr em prática, na sua plenitude, o novo sistema.

1.6 O Espaço Europeu do Ensino Superior

No amanhecer do século XXI, o Ensino Superior europeu motivado pelos novos rumos sociais, culturais, políticos e económicos questiona-se sobre o papel a desempenhar na sociedade actual. Problemas como a falta de competitividade e atractividade do Ensino Superior europeu, em relação por exemplo aos Estados Unidos da América, uma grande diversidade de cursos (duração, estrutura curricular, etc.) e dificuldades no reconhecimento de qualificações requeriam mudanças nos comportamentos sociais e também nos paradigmas educacionais existentes.

A importância de criar uma Europa mais abrangente, transparente, acessível e completa e a pressão das exigências de uma eficácia cada vez maior e de uma competitividade a nível internacional demonstrou a necessidade de desenvolver um espaço europeu de Ensino Superior de forma a promover a competitividade, a mobilidade e a empregabilidade reduzindo as desigualdades sociais quer a nível nacional quer ao nível europeu.

O Ensino Superior desempenha um papel decisivo no desenvolvimento dos cidadãos e das sociedades modernas, na medida em que potencia o desenvolvimento social, cultural e económico, a cidadania activa e os valores éticos.

Em Junho de 1999, 29 Estados Europeus (e presentemente adoptada por 45 países), entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha⁵, cujo objectivo central é: “O estabelecimento até 2010 de um Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros. Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados, forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo”.

Esta declaração deu origem a um movimento europeu com importantes repercussões a nível social, cultural e económico, designado por Processo de Bolonha, o qual visa promover o rosto humano do continente Europeu, tornando-o no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento, e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

A emergente Área Europeia do Ensino Superior (EHEA⁶), a par da Área Europeia de Investigação, consubstanciará o alicerce fundamental da Europa do Conhecimento. Pretende-

⁵ Documento disponível no sítio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), em http://www.mctes.pt/archive/doc/bologna_declaration.pdf.

⁶ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*European Higher Education Area*”.

se não só preservar a riqueza cultural e a diversidade linguística da Europa, baseadas na herança diversificada de tradições, como aumentar o potencial de inovação e de desenvolvimento socioeconómico, através da crescente cooperação entre as instituições europeias do Ensino Superior.

Uma “Europa do Conhecimento” é hoje amplamente reconhecida como factor insubstituível para o crescimento social e humano e como componente indispensável para a consolidação e o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de dar aos cidadãos as competências necessárias para enfrentarem os desafios do novo milénio, juntamente com uma consciência de valores partilhados e pertencentes a um espaço social e cultural comum.

O desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior tem como objectivo dotar a Europa de um sistema universitário homogéneo, compatível e flexível que permita aos estudantes e diplomados das Universidades Europeias uma maior mobilidade. Da mesma forma procura-se dotar o sistema universitário europeu de níveis únicos de transparência e qualidade, mediante sistemas de avaliação, que o tornem atractivo e competitivo a nível internacional dentro do actual processo de globalização. O estudante deve passar a ser o centro do sistema já que é o principal actor do mesmo, passando a ser valorizado o esforço que precisa de realizar para ter aprovação nas várias áreas que compõem o curso, e não apenas nas horas de aulas a que devem assistir. Do mesmo modo procura-se mudar a filosofia de estudo, dando mais importância à capacidade que o estudante revele de utilizar as ferramentas de aprendizagem do que à mera acumulação de conhecimentos. Outro aspecto importante, ligado ao ponto anterior, é a formação permanente durante toda a vida académica e laboral do diplomado universitário, com todos os conhecimentos obtidos (sejam eles títulos, diplomas, certificações, habilitações profissionais, etc.) a serem adicionados – de uma forma simples e comum a todos os estados membros – à sua licenciatura ou diploma académico.

A harmonização das estruturas do Ensino Superior conduzirá, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de Ensino Superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental.

Contudo, a este respeito Santos Rego (2005, p. 5) refere que *“Nadie con un mínimo de conocimiento de cómo se gestó y desarrolló la Unión, superponiendo planos y perspectivas geo-estratégicas sobre las condiciones de crecimiento de la democracia y de la sociedad civil como su efectivo soporte, duda hoy de que estamos ante uno de los retos de la auténtica integración, el que pasa por trascender fronteras, reconocer valores comunes en la diversidad cultural de los pueblos europeos y disponer la búsqueda de nuevos conocimientos*

por la senda de la convivencia, el intercambio permanente y la validación de unos títulos que han de permitir el libre ejercicio laboral sin más impedimentos que los que afrenten la calidad de la formación y la ética de la profesión.”

Os objectivos gerais da Declaração de Bolonha são o aumento da competitividade do sistema europeu de Ensino Superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objectivos específicos:

1. Adopção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável, incluindo também a implementação do Suplemento ao Diploma⁷;
2. Adopção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, incluindo:
 - a) Um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu, e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
 - b) E um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
 - c) Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (*European Credits Transfer System* – ECTS⁸), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma;
3. Promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores;
4. Fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade;
5. Incremento da dimensão europeia do Ensino Superior.

No seguimento do compromisso político assumido em Bolonha, os Ministros da Educação Europeus reunidos em Praga, em Maio de 2001, reconheceram a importância e a necessidade de mais três linhas de acção para conseguir concretizar o projecto do Espaço Europeu de Ensino Superior em 2010. Esta declaração refere expressamente – e leva em linha de conta – os trabalhos desenvolvidos pela Convenção das Instituições de Ensino Superior Europeias,

⁷ No sítio da DGES do MCTES, podem ser consultadas informações relativas ao “Suplemento ao Diploma”, em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Suplemento+ao+Diploma/>.

⁸ O “Sistema de ECTS” está explicado detalhadamente no sítio da DGES do MCTES, em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/ECTS/Etcs.htm>.

que decorreu na cidade de Salamanca em Março de 2001, e pela Convenção de Estudantes Universitários Europeus⁹ reunidos na cidade de Gotemburgo, também no mês de Março de 2001. As principais medidas são as seguintes:

1. Promoção da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*);
2. Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
3. Promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Em Setembro de 2003, os Ministros responsáveis pela Área do Ensino Superior de 33 Países Europeus, reunidos em Berlim, reafirmaram os objectivos definidos em Bolonha e em Praga, tendo adicionado:

1. A necessidade de promover vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma a melhorar a qualidade e a atractividade do Ensino Superior europeu;
2. O alargamento do actual sistema de dois ciclos, incluindo um terceiro ciclo no Processo de Bolonha, constituído pelo doutoramento, e aumentar a mobilidade quer ao nível do doutoramento como do *post-doutoramento*. As instituições devem procurar aumentar a sua cooperação ao nível dos estudos de doutoramento e de formação de jovens investigadores.

No encontro realizado em Maio de 2005, em Bergen, os Ministros dos já 45 países participantes do Processo de Bolonha, reafirmam a importância dos objectivos de Berlim referentes à promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação e ao doutoramento.

Convém referir que, do ponto de vista da estratégia comunitária da União Europeia, o Processo de Bolonha se enquadra na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000), prosseguida na cimeira de Barcelona (2002), a qual definiu o objectivo de, até 2010, fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”.

⁹ A “Declaração Estudantil de Gotemburgo” está disponível para consulta no sítio do Instituto Politécnico de Tomar (IPT), em <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20Estudantil%20de%20Gotemburgo.pdf>.

Se conseguir realizar este ambicioso objectivo, a Europa poderá então afirmar-se competitivamente com outros parceiros a nível mundial, na área de Ensino Superior e da ciência. Tenderá assim a emergir uma Europa do Ensino Superior, nascida da concretização do Processo de Bolonha, que estará em posição de falar a uma só voz enquanto espaço integrado competitivo de educação e ciência e, deste modo, ganhar maior protagonismo na cena mundial e ter uma palavra a dizer no delinear dos modelos das sociedades do conhecimento do século XXI.

1.7 Síntese

O presente capítulo constitui um enquadramento histórico do Ensino Superior em Portugal, desde a sua fundação, nos finais do século XIII, até aos dias de hoje, contextualizando o aparecimento, missão, objectivos e funções da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Apresenta-se também o desenvolvimento e objectivos do Espaço Europeu do Ensino Superior, dando particular relevância às questões relacionadas com a garantia de qualidade como um marco para a Europa, num período em que as intervenções da sociedade no governo das Universidades, e vice-versa, acontecem mais indirectamente e de forma mais subtil. Exemplo disso será o movimento europeu da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior.

No capítulo seguinte, apresentam-se os pontos que se consideraram essenciais para a compreensão da influência deste movimento para o desenvolvimento do Ensino Superior.

Capítulo 2

O DISCURSO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O ESTADO DA QUESTÃO EM PORTUGAL

2.1 Introdução

Na primeira secção deste capítulo (secção 2.2) aborda-se o paradigma da qualidade no Ensino Superior, partindo de um conceito historicamente associado à produção, à indústria e ao mundo empresarial, até à sua introdução no contexto do Ensino Superior, já às portas do século XXI. Na secção 2.3, apresentam-se as questões em torno da avaliação da qualidade no Ensino Superior, a introdução da lógica de mercado nesse contexto e a sua dimensão à escala europeia. A secção 2.4 é dirigida às questões relacionadas com a garantia da qualidade e o processo de Bolonha. Focam-se algumas implicações do esquema comunitário e o papel da Associação de Universidades Europeias. Na secção 2.5, descreve-se a implementação do processo de Bolonha em Portugal. Apresentam-se as recomendações do relatório da OCDE, a aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), assim como vários comunicados do Governo português e da OCDE relativamente à implementação desse processo em Portugal.

2.2 O Paradigma da Qualidade no Ensino Superior

Historicamente, a *Qualidade* está associada à noção de “fazer bem”. Na época dos artesãos, grande parte, ou mesmo todo o processo produtivo estava sob a responsabilidade de um só indivíduo. Nessa altura “fazer bem” era sinónimo de “ser bom”, uma reputação que se desejava manter.

As pequenas aldeias foram crescendo e transformando-se em grandes cidades e, com o desenvolvimento do comércio, surgiu a necessidade de maior produção. Os melhores artesãos deixaram de estar directamente envolvidos em todo o processo produtivo para apenas supervisionar a *Qualidade* do trabalho dos aprendizes.

Com a Revolução industrial há uma alteração dramática na lógica de produção – o trabalho passa a ser realizado em série, especialmente com a implementação das práticas subjacentes ao Taylorismo. Produzir *muito e depressa* era o principal objectivo das empresas.

A necessidade de produzir *bem* é sentida de novo em plena I Guerra Mundial, quando os produtos de armamento fornecidos fora das especificações trazem riscos de vida para os

soldados que os utilizam. Surge, neste contexto, um novo conceito - o controlo - cujo propósito é a identificação dos bons artigos, separando e eliminando os defeituosos.

Progressivamente, o momento do controlo da Qualidade foi sendo antecipado do final para o decorrer do processo produtivo. A utilização de procedimentos estatísticos para o desenvolvimento de métodos de inspecção mais válidos e fiáveis permitiu relacionar os resultados com as suas causas. Falava-se então de *Qualidade na Conceção*.

Mas o crescimento é inexorável e não se compadece com falhas. Assim, nos anos 60, os grandes investimentos industriais impulsionam decisivamente o desenvolvimento de acções de carácter preventivo, às quais ficou associado o conceito de *Garantia de Qualidade*.

Finalmente, nos últimos 20 anos do século XX, surge o conceito de *Gestão pela Qualidade Total* que implica ter como preocupação prioritária a satisfação do cliente, a prevenção dos defeitos, a formação profissional intensiva a todos os níveis, obrigando a uma participação dos vários níveis de gestão de topo e assumindo, como essencial, que a qualidade é mais importante que a quantidade. O termo Qualidade Total representa a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todos os "*stakeholders*" (entidades significativas para a existência da empresa)¹⁰ e também da excelência organizacional da empresa.

É hoje ainda dominante a ideia que a Qualidade é uma excelente "arma" concorrencial das organizações, num mundo cada vez mais competitivo (Godinho & Neto, 2001). No entanto, a evolução deverá, ou mesmo terá, de acontecer no sentido da interiorização dos seus pressupostos na filosofia de vida da própria organização, sendo a ideia de controlo progressivamente substituída pela ideia de compromisso com a "mobilização de todos".

Da última reunião sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO¹¹ em 1998, resultou uma declaração que resume os pontos essenciais a considerar para o desenvolvimento deste sistema no século XXI. Um desses pontos refere-se à caracterização do conceito de Qualidade no Ensino Superior, enfatizando a sua multidimensionalidade, no qual devem estar envolvidas todas as suas funções e actividades: ensino e programas académicos, investigação e carreira académica, pessoal, estudantes, infraestruturas e ambiente académico.

Brennan (1997), reconhecendo esta multidimensionalidade de Qualidade no Ensino Superior, admite mesmo que qualquer tentativa de legislar uma única definição estará votada ao

¹⁰ Radford (1997) reúne todos os possíveis *stakeholders* para o Ensino Superior em quatro grupos fundamentais: o pessoal do Ensino Superior, estudantes e as suas famílias, os empregadores e a sociedade como um todo.

¹¹ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica "*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*".

fracasso. De facto, o termo Qualidade parece intangível e, simultaneamente, carregado de valor estando subjectivamente associado ao que é bom e útil (Green, 1995). Vroeijenstijn (1995), reflectindo sobre a dualidade do conceito de qualidade apresentada por Pirsig (1974), sublinha a enorme dificuldade em encontrar uma definição consensual, apesar de haver consenso quanto à sua existência.

Green (1995), apresenta uma lista de conceitos divergentes que são habitualmente usados quando se trata de considerar a Qualidade no Ensino Superior:

- (i) *Conceito tradicional*: implica a noção de providenciar um produto ou um serviço que seja distintivo ou especial e que confira estatuto ao seu proprietário ou utilizador. Está aqui implícita a ideia de exclusividade remetendo para a ideia do dicionário de distinção natural, ou de condição inacessível ou inatingível para a maioria. No entanto, este conceito não será muito útil quando se pretende avaliar o Ensino Superior como um todo, sobretudo numa época de expansão e diversificação da oferta pois, tal como referem Harvey e Knight (1996), não oferece meios para determinar o que é ou onde está a qualidade.
- (ii) *Conformidade face a uma especificação ou um padrão*: decorre da noção de controlo da qualidade com origem na indústria. Tem como principal vantagem a possibilidade de qualquer instituição poder ambicionar um padrão de qualidade, dado que diferentes padrões podem ser estabelecidos para diferentes tipos de instituições. No entanto, este conceito é limitado, na medida em que não nos diz muito acerca da forma como foram, ou devem ser, estabelecidos os padrões, ou ainda porque obriga a Qualidade de uma instituição a ser definida em termos de padrões facilmente mensuráveis ou quantificáveis, o que pode não fazer sentido para o Ensino Superior.
- (iii) *Ajustado ao objectivo*: significado habitualmente usado por analistas ou políticos, sendo a Qualidade julgada pela possibilidade de verificar até que ponto um produto ou serviço responde aos objectivos previamente definidos. Ao contrário do anterior que implica um modelo mais estático, este tem subjacente uma abordagem mais desenvolvimental, dado que pressupõe que os objectivos possam ser alterados ao longo do tempo e, portanto, requer constante reavaliação da adequação da especificação. O Professor Simões Lopes (FUP¹², 1997) sublinha que nenhuma instituição deve ser avaliada sem ter em conta os objectivos a que se propôs, uma vez que é com base nesses objectivos que faz sentido a sua própria avaliação. Mas as

¹² FUP – Fundação das Universidades Portuguesas.

dúvidas surgem quando se torna difícil esclarecer quais devem ser os objectivos do Ensino Superior. De facto, podem existir múltiplos objectivos, e alguns deles podem mesmo ser incompatíveis ou conflituosos.

- (iv) *Eficácia em atingir objectivos institucionais*: enquadramento da avaliação da Qualidade ao nível institucional. Assim sendo, uma instituição de qualidade é aquela que claramente define a sua missão e é eficaz e eficiente em atingir os objectivos a que se propôs – *eficácia em atingir objectivos institucionais*. Este modelo permite alargar o espectro de temas considerados relevantes para o debate acerca da qualidade e incluir o desempenho em áreas como a eficiência no uso de recursos ou a eficácia da gestão, permitindo a variabilidade institucional (Woodhouse, 1999).
- (v) *Satisfação das necessidades do cliente*: é uma evolução recente do conceito de qualidade, que coloca grande ênfase na identificação dessas necessidades (implícitas ou explícitas) como o ponto crucial para a concepção de um produto ou serviço. Imediatamente se coloca uma questão – quem é o *cliente* no Ensino Superior? É o utilizador (o aluno) ou aqueles que pagam o serviço (o Estado ou os empregadores, ou mesmo as famílias)? E o aluno é o consumidor, o produto, ambos, ou nenhum? De facto, no Ensino Superior, quer os produtores quer os clientes (professores e estudantes), são parte do processo produtivo tornando-o individual, pessoal e dependente das características de ambos. Harvey e Knight (1996, p. 7) tomando a educação como um *processo participativo*, refutam a imagem do aluno enquanto produto ou cliente, considerando-o antes um participante no seu próprio processo de transformação. Algumas críticas surgem sobretudo quando se questiona se o aluno estará ou não em posição de identificar as suas necessidades, tornando importante a distinção entre necessidades e desejos (Braskamp & Ory, 1994). Mas utilizar este modelo, não implica, necessariamente, assumir ser o cliente quem melhor estará colocado para determinar o que é Qualidade e se ela está, ou não, presente.

Green (1995) alerta que facilmente se assume uma postura pessimista que pode levar a desistir de procurar uma definição para Qualidade no Ensino Superior, na medida em que é um conceito relativo, dependente de diferentes “*prioridades*” e “*interesses*” dos diferentes grupos envolvidos, ou ainda se é considerada do ponto de vista do “*processo*” ou dos “*resultados*” (Seixas, 2002). No entanto, reconhecer a diversidade dos possíveis significados não nos permite alhear da responsabilidade de trabalhar para manter e promover a qualidade (Vroeijenstijn, 1995). Neste contexto, de acordo com as palavras de Pirsig (1974), é grande a tentação de aceitar que se ninguém sabe exactamente o que é, então na prática não existe. Mas o que todos percebemos é que na prática existe mesmo, assim como existem alguns indicadores que nos habituamos a considerar. E, finalmente, na prática há decisões que têm

que ser tomadas, às quais devem estar subjacentes os critérios de qualidade previamente definidos por, e para, aquela instituição. Bedin (1995, p. 71) admite mesmo que o elemento predominante de uma avaliação “reside na identificação e no recurso a um sistema de valores para a formação do juízo de valor e não na medida em si”, legitimando assim a inclusão de subjectividade em todo o processo de definição das medidas.

Aceitar a legitimidade e consistência dos argumentos apresentados, implica reconhecer a improbabilidade de encontrar um método único de avaliação que possa emergir para satisfazer os propósitos de todas as partes interessadas envolvidas no processo. Este facto aponta para a necessidade de desenvolvimento de um modelo que claramente possa articular a relação entre os critérios usados e as diversas técnicas de gestão e de fiabilidade da qualidade actualmente disponíveis, quer seja dentro ou fora do Ensino Superior. Isto providenciará uma base mais sólida, mais credível e segura para a Avaliação da Qualidade do que aquela que encontramos actualmente. Ou, em acordo com Vroeijenstijn (1995), teremos de deixar de falar de “qualidade” e passar a considerar as “qualidades” do Ensino Superior.

2.3 A Avaliação da Qualidade no Ensino Superior

Até aos meados da década de 80, o debate em torno da Avaliação da Qualidade no Ensino Superior foi sobretudo conduzido dentro do próprio sistema (Green, 1995; Vroeijenstijn, 1995) ou, se realizado no exterior, de um modo abstracto ou ambíguo (Perry, 1991), uma vez que as Universidades sempre possuíam mecanismos para assegurar a qualidade do seu trabalho. Muitos desses mecanismos diziam respeito à qualidade das pessoas: as qualificações necessárias para os estudantes serem admitidos e subsequentemente obterem um diploma; as qualificações necessárias para se obter um estatuto académico ou evoluir na carreira docente.

Harvey e Knight (1996, p. 1) afirmam ter sido precisamente a apropriação da “Qualidade” por parte de um sector da Universidade que funcionava como autónomo e elitista, a quem não era pedida a prestação de contas, que contribuiu, durante muito tempo, para a *defensive wall behind which the academy has been able to hide*¹³. Perry (1991), por outro lado, lembra que durante muito tempo se assumia que algumas Universidades eram, elas próprias, uma referência de qualidade para outras instituições que, sem qualquer definição adicional de

¹³ “...parede defensiva atrás da qual a academia tem conseguido esconder-se ...”.

indicadores ou critérios, as poderiam utilizar como referência para a avaliação da sua situação. Os Governos assumiam então uma postura quase onnipotente e onnipresente, na medida em que conduziam o sistema de acordo com os seus objectivos.

A Introdução da Lógica de Mercado

Desde o início da década de 90, a avaliação e gestão da Qualidade no Ensino Superior tem vindo a tornar-se uma prioridade para as políticas educativas internacionais. Este crescente interesse na Avaliação da Qualidade tem sido estimulado sobretudo por forças exteriores às instituições de Ensino Superior (Brennan & Shah, 2000). Entre essas forças destacam-se:

- *A expansão e diversificação da oferta formativa* (Harvey & Knight, 1996; Vroeijenstijn, 1995), obrigando as instituições a demonstrar a sua eficácia e eficiência utilizando recursos mais reduzidos e mantendo a qualidade da formação oferecida;
- *O crescimento e complexificação do sistema* tornou o controlo central ineficiente (Vroeijenstijn, 1995), levando os Governos a repensar a sua relação com as IES, reforçando a sua autonomia mas exigindo em troca uma garantia de qualidade (a emergência do Estado avaliador, cf. Seixas, 2003);
- *As rápidas transformações tecnológicas e económicas* e as suas consequências no mercado de trabalho (Simão, Santos & Costa, 2003), em estreita associação com as exigências do fenómeno da globalização e das novas relações sociais (Crespo, 2003), conduzindo à necessidade de repensar o perfil de profissional que as instituições estão a formar;
- *As alterações na relação entre a sociedade e o Ensino Superior* (Vroeijenstijn, 1995), estando a primeira progressivamente mais atenta quer aos *inputs*, ou seja, às verbas despendidas pelo Estado com base nas contribuições dos cidadãos; quer aos *outputs*, avaliando o tipo de profissionais que estão a ser formados, e se respondem às reais necessidades do país;
- *A maior consciencialização por parte dos estudantes e suas famílias dos direitos educativos* (Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001), levando as IES a considerar os estudantes como exigentes clientes dos seus serviços;
- *A crescente mobilidade e transnacionalidade de estudantes e professores*, bem como de diplomados na procura de emprego, expressa formalmente em 1999 como um dos objectivos da União Europeia na Declaração de Bolonha, e consequente necessidade de equiparação das qualificações obtidas em qualquer sistema do espaço europeu;

- *A progressiva racionalização do financiamento concedido pelo Estado*, introduzindo uma lógica do valor do dinheiro intimamente ligada à prestação de contas (Harvey & Knight, 1996).

No contexto geral de mudanças a vários níveis na “concepção” e no “papel social” da Universidade, Barnett (1994, p. 3 *cit in* Zabalza 2004, pp. 24-25) refere que a principal mudança ocorreu na relação entre Universidade e sociedade, deslocando a universidade de uma realidade marginal à dinâmica social, para uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade. A Universidade deixou de ser um bem cultural, passando a ser um bem económico. De um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se numa instituição à qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence. De instituição conduzida por académicos que definiam a sua orientação e administravam o seu desenvolvimento, tornou-se num espaço onde se destacam cada vez mais as prioridades e as decisões políticas. A Universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e económico dos países, submetendo-se às mesmas regras (e incertezas) políticas e económicas a que os restantes recursos estão sujeitos.

Resultado de um estudo realizado nos anos 90, Brennan e Shah (2000) reúnem em três grupos essenciais os factores ambientais que mais contribuíram para o fenómeno da avaliação da qualidade no Ensino Superior, sobretudo a partir dos anos 90: a *massificação*, ou generalização do acesso ao Ensino Superior, implicando menor exclusividade e selectividade quer de estudantes quer de professores; a *diversidade*, ou diferentes tipos de instituições, de estudantes, de cursos oferecidos e, até, de modalidades de ensino, conduz ao aumento das possibilidades de escolha e, finalmente, os *cortes no financiamento*, como resultado directo da rápida expansão do sistema e do não acompanhamento dos fundos disponibilizados pelos Governos.

Assim, apesar da educação nunca poder vir a ser considerada, rigorosamente falando, um mercado “livre”, a introdução de forças e ideias de mercado deverão produzir o tipo de comportamentos, nomeadamente a disputa de estudantes e recursos, que será conducente a maior eficiência (Green, 1995), ou seja, fazer mais com menos. Assumir este pressuposto pode tornar-se perigoso se não houver vigilância pois, de acordo com Sobrinho (2000, pp. 5-6), a “educação não é um bem de consumo cujos destino e definição possam ser deixados ao consumidor individual ou ao poder de regulação do mercado”. Amaral (2000, p. 23) reforça esta ideia concluindo que “no caso dos bens posicionais como a educação a mão invisível do

mercado não produz os efeitos desejados”, resultando mais na estratificação que na diversificação do sistema.

A Dimensão Europeia

De acordo com Vroeijenstijn (1995), o Ensino Superior sempre teve no continente europeu, de alguma forma, uma orientação internacional que, neste momento de expansão, enquanto mercado (económico, cultural, social) torna crescente a necessidade de uma dimensão europeia na garantia da Qualidade. Num *Memorandum* publicado em 1991, pela Comissão da União Europeia, são enunciados os princípios fundamentais que viriam depois a ser incluídos no Tratado de Maastricht (1992).

Foi também em 1991, numa altura em que as temáticas acerca da Qualidade no Ensino Superior se encontravam nas primeiras linhas do debate europeu, que a Comissão Europeia lançou o *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education*¹⁴. Thune e Staropoli (1997) resumem os objectivos desse projecto na promoção da tomada de consciência da necessidade de avaliação no Ensino Superior, no enriquecimento dos já existentes procedimentos de avaliação, no alargamento das experiências adquiridas e na necessidade de atribuir uma dimensão Europeia à avaliação.

No Jornal Oficial das Comunidades Europeias (JOCE), em 1998, o Conselho Europeu emitiu uma recomendação relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do Ensino Superior entre os seus Estados-Membros (JOCE, 1998). Considerando a qualidade da educação e formação como um objectivo e uma preocupação comum aos Estados-Membros, é solicitada uma cooperação no sentido da partilha e incentivo mútuos, respeitando sempre as responsabilidades de cada país no tocante ao conteúdo e organização dos sistemas. É ainda solicitado a cada Estado-membro que providencie o apoio necessário à criação de sistemas transparentes de avaliação da qualidade que possam garantir a qualidade do sistema, através da melhoria constante por parte das instituições, estimulando, simultaneamente, o intercâmbio de informações entre os diferentes estabelecimentos de Ensino Superior.

De acordo com esta recomendação (*idem*), os sistemas de avaliação da qualidade devem basear-se em cinco elementos: autonomia e/ou independência dos organismos encarregados da avaliação; adaptação dos processos e métodos ao perfil e à missão dos estabelecimentos; a utilização equilibrada dos elementos da avaliação interna e externa; a participação das diferentes partes interessadas; e a publicação dos resultados como finalização do processo.

¹⁴ *Projecto-piloto para a Avaliação da Qualidade no Ensino Superior na Europa.*

Ficam patentes as ideias de cooperação, abertura ao exterior, melhoria e adaptabilidade contínua dos sistemas de Ensino Superior como forma de satisfazer as novas necessidades educativas, sociais e profissionais de uma sociedade do conhecimento.

Este movimento é capitalizado com o início do Processo de Bolonha, sobretudo no sentido da convergência quanto aos sistemas de avaliação da qualidade das IES, uma vez que a Declaração de Bolonha reúne um consenso global. A avaliação da qualidade passa então a ser um instrumento essencial para desenvolver a confiança nos créditos e qualificações atribuídos por outras instituições¹⁵, tanto a nível nacional como Europeu. E, mais uma vez, o desenvolvimento desta confiança requer que os processos de avaliação de cada país sejam conhecidos e a sua validade reconhecida pelas instituições dos demais países.

2.4 A Qualidade e o Processo de Bolonha

A garantia de qualidade é um tema central no Processo de Bolonha. Na maior parte dos sistemas universitários da Europa Ocidental existe uma relevante tradição de autonomia que se traduziu, em alguns casos, na ausência de mecanismos externos de vigilância e certificação, e noutros, na implementação de formas de controlo de qualidade académica à margem da supervisão governamental. No entanto, tal situação está a ser alterada com celeridade, em virtude da consolidação do processo comunitário europeu e a consequente procura de integração económica e cultural da Europa.

O Processo de Bolonha tem um variado mas importante impacto sobre os sistemas de Ensino Superior dos países europeus. O mais imediato e visível é a reforma curricular, em cada país, para alcançar a implementação de créditos e ciclos acordada. Os modelos académicos desenvolvidos pelas universidades até Bolonha continham, como se disse, uma forte identidade local, o que constituiu uma diversidade de esquemas, normas e protótipos curriculares, alheios à dimensão europeia.

A adopção de formas de garantia de qualidade académica e de sistemas de avaliação externa e de acreditação é um instrumento essencial de promoção da dimensão europeia de garantia de qualidade.

¹⁵ Este objectivo é viabilizado com a introdução de um novo sistema de créditos – o *European Credit Transfer System* (ECTS).

Como tendência, avança-se em direcção à coordenação de acreditações, processo no qual a Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA¹⁶), derivada do *Projecto-piloto para a Avaliação da Qualidade no Ensino Superior na Europa*, assume um papel relevante ao reunir os principais organismos de acreditação, governamentais e privados, de todos os países da Comunidade Europeia, e possibilitar assim formas de diálogo e interacção entre agências.

É solicitado à ENQA que, com a colaboração da Associação de Universidades Europeias (EUA¹⁷), da Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior (EURASHE¹⁸) e das Associações Nacionais de Estudantes na Europa (ESIB¹⁹):

- Desenvolvam um conjunto de medidas, procedimentos e orientações relativos à certificação de qualidade;
- Estabeleçam um quadro comum de referência;
- Ensaíem sistemas adequados à certificação de qualidade (agências ou instituições);
- Disseminem as boas práticas.

Assim, o tema da acreditação, por tanto tempo alheio ao desenvolvimento do Ensino Superior na Europa, faz agora parte activa das agendas da política pública e nos prospectos da reforma institucional.

Algumas Implicações do Esquema Comunitário

Um dos principais desafios dos sistemas europeus de Ensino Superior é conseguir articular esquemas de acreditação que, simultaneamente, atendem tanto a propósitos nacionais de fortalecimento de qualidade e aumento de competitividade, como também a perspectivas de internacionalização derivadas da integração europeia.

Considerando que a qualidade é essencial para o desenvolvimento da Área Europeia do Ensino Superior, tal como foi referido no Comunicado de Berlim, é necessário apoiar medidas de certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação. De acordo com o princípio da autonomia, cabe a cada instituição a responsabilidade da certificação e da

¹⁶ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*European Network for Quality Assurance in Higher Education*”.

¹⁷ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*European University Association*”.

¹⁸ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*European Association of Institutions in Higher Education*”.

¹⁹ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*The National Unions of Students in Europe*”.

promoção dos sistemas de acreditação de qualidade nacionais. Estes sistemas deverão contemplar:

- Uma definição das responsabilidades de cada uma das instituições envolvidas;
- A avaliação dos programas ou das instituições, incluindo avaliação interna, avaliação externa, participação dos estudantes e publicação de resultados;
- Um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis;
- Participação internacional, cooperação e sistemas de redes.

O papel da Associação de Universidades Europeias

A Associação de Universidades Europeias segue uma política coerente de garantia de qualidade para a Europa sustentada na convicção de que:

- A autonomia institucional cria e requer responsabilidade;
- As universidades têm a responsabilidade de desenvolver culturas internas de qualidade;
- O progresso a nível europeu, envolvendo todos os agentes sociais, constitui necessariamente um próximo passo a dar.

Por isso a EUA desenvolveu uma postura para a reunião de Berlim que, no referente aos processos de acreditação e garantia de qualidade, e sem se opor a possibilidades de acreditação por agências independentes que respeitem a autonomia das instituições, propôs: a criação de um “Comité de Qualidade de Ensino Superior para Europa”, o qual “deverá ser independente, respeitar a responsabilidade das instituições respeitante à qualidade e demonstrar receptividade face às preocupações públicas. Proporcionando um foro para o debate e, mediante a nomeação dum pequeno conselho, seguiria de perto a aplicação dum código de princípios proposto, desenvolvendo uma verdadeira dimensão europeia de garantia de qualidade”.

A postura da EUA reúne a visão de muitas universidades europeias sobre o sentido que deverá assumir o objectivo da promoção e da garantia de qualidade. Dentro desta visão, a acreditação externa é uma opção, mas não necessariamente a única nem a principal. O desafio maior, seguindo a sua lógica, consiste em desenvolver formas de diálogo e cooperação que possibilitem o desenho de instrumentos que sejam válidas para as instituições, fiáveis para os governos e reconhecidos pelas estruturas europeias. No desenho e aplicação de tais instrumentos, as universidades e os seus corpos académicos podem

desenvolver um papel alternativo ao que assumem os sistemas de acreditação a cargo de entidades extra-universitárias.

Com colaboração activa dos estudantes, as universidades devem seguir de perto e avaliar todas as suas actividades, incluindo os programas de estudo e os serviços. Os procedimentos externos de garantia de qualidade deveriam concentrar-se em comprovar, mediante a auditoria institucional, que o seguimento interno foi correctamente realizado.

O objectivo duma dimensão europeia de garantia de qualidade é promover a confiança mútua e melhorar a transparência, ao mesmo tempo que se respeitam a diversidade de contextos nacionais e áreas temáticas.

2.5 O Processo de Bolonha em Portugal

Sobre o processo de mudança ao nível da qualificação que é necessário implementar em Portugal, Simão, Santos e Costa (2005, p. 22) afirmam que “no caso do Ensino Superior, trata-se de mobilizar os professores e técnicos qualificados desempregados para pós-graduações dirigidas para o desenvolvimento. Trata-se de uma *nova educação* e de uma mobilidade profissional intensiva”.

O universo do Ensino Superior tem vivido, mormente após o sucesso da sua expansão, numa fuga permanente à mensurabilidade e à temporalidade e, por isso mesmo, permite a criação, sobrevivência e proliferação de unidades de ensino e investigação de inferior qualidade, prejudicando gravemente as de elevada qualidade e até de excelência.

O enquadramento de Portugal no espaço europeu catapultou o Ensino Superior português para uma nova dimensão (europeia), tornando evidente que tanto no ensino como na investigação, as instituições de Ensino Superior nacionais se deverão submeter a critérios de exigência similares aos das instituições congéneres dos restantes Estados-Membros. A avaliação da qualidade surge, neste contexto, como um referente incontornável do desempenho das instituições de Ensino Superior, dentro do entendimento que a sua actividade se realiza em ambiente de independência e credibilidade, permitindo o estímulo da qualidade e da excelência, assim como o estabelecimento de *benchmarks* decisivos para o posicionamento de Portugal na Europa.

Na última década foram dados passos de significativa utilidade no caminho da estruturação de um sistema nacional de avaliação do Ensino Superior, numa lógica saudável de contratualização entre o poder político e as instituições. Como referem Simão et al. (2003, p.

32), “o aprofundamento do sistema de avaliação, incluindo a vertente de acreditação académica e abrangendo o ensino e a investigação, com vista à sua adaptação à evolução da missão, objectivos e enquadramento social do Ensino Superior é, na nossa opinião, uma questão crucial quer em termos da garantia e promoção da qualidade, quer no que respeita à regulação do Ensino Superior”.

Estes autores, apesar de defenderem que o objectivo central da avaliação do Ensino Superior é a promoção contínua da qualidade e da excelência, reiteram com igual força que o processo de avaliação não terá credibilidade nem eficácia se não considerar, na sua base de sustentação, os conceitos de mensurabilidade e de temporalidade e um sistema de informação fiável e genericamente aceite e compreendido.

O Relatório da OCDE

O relatório de avaliação do sistema de ensino superior em Portugal preparado pela equipa internacional designada pela Divisão de Educação da OCDE, a pedido do Governo português, foi apresentado a 14 de Dezembro de 2006, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa.

Solicitado em Novembro de 2005, o relatório é uma avaliação extensiva, independente e objectiva de acordo com critérios internacionais, visando aconselhar e orientar a reorganização e racionalização do sistema à luz das melhores práticas internacionais.

A equipa de avaliadores nomeados pela OCDE que elaborou o relatório de avaliação do ensino superior em Portugal incluiu os seguintes peritos: Abrar Hasan, (coordenador da equipa da OCDE), Daniel O’Hare (Irlanda), Michael Gallagher (Austrália), Jon File (Reino Unido), Jane Wellman (Estados Unidos) e Paavo Lopponen (Finlândia). A equipa visitou Portugal durante duas semanas em Maio e reuniu com responsáveis de instituições do ensino superior público e privado, universitário e politécnico, com associações de estudantes, conselho de reitores, com a comissão de educação do Parlamento, com políticos, empresários, associações de empregadores, associações de sindicatos e ex-ministros do Ensino Superior.

A divulgação do relatório foi precedida por uma apreciação pelo Comité de Educação da OCDE, o qual reuniu com o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para comunicar e discutir as principais recomendações ao Governo e às instituições do ensino superior. O MCTES comprometeu-se a acolher do documento as apreciações julgadas oportunas para uma reforma integral e profunda do sistema de ensino superior português.

O relatório realça os avanços significativos registados nas últimas décadas em Portugal, nomeadamente em termos da evolução do número de inscrições no ensino superior (de cerca de 30.000 em 1960 para mais de 400.000 em 2000) e do número de doutoramentos atribuídos (de mais de mil por ano nos últimos anos), assim como no que respeita aos recursos financeiros atribuídos ao financiamento do ensino superior, identificando os principais desafios que permanecem ao sistema de ensino superior, assim como as principais reformas que deverão ser introduzidas em Portugal.

A reforma do sistema, segundo a OCDE, deverá ser integral e profunda, assim como bem fundamentada. É assim reconhecida a importância das várias iniciativas do Governo em promover um conjunto de acções sobre a avaliação do sistema de ensino superior, tendo em conta a complexidade, apesar da oportunidade de reformar o sistema. A avaliação conduzida pela ENQA sobre o sistema de garantia de qualidade, bem como as avaliações institucionais desenvolvidas pela EUA, são exemplos do esforço em curso para a mudança estruturada e organizada com base na experiência internacional. Adicionalmente, o contexto reformista em que se insere a actual acção governativa é considerado como um alicerce estruturante de mudança, sendo realçado o contexto político do Plano Tecnológico do Governo e de iniciativas como as Novas Oportunidades.

Neste âmbito, o *Compromisso com a Ciência* do Governo é especialmente referido no documento elaborado pela equipa da OCDE como estruturante para a formação dos portugueses no espaço europeu e o desenvolvimento da sociedade. O crescimento considerável do sistema de ciência e tecnologia durante as últimas décadas é reconhecido, sendo o aumento continuado de doutorados e do âmbito de intervenção das unidades de Investigação e Desenvolvimento (I&D) considerado como fundamental para o desenvolvimento efectivo de um sistema de investigação e inovação integrado internacionalmente.

As mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha são consideradas no documento elaborado pela OCDE uma oportunidade inédita para as instituições promoverem a qualidade do ensino, bem como atrair novos públicos para o ensino superior e alargar a ligação ao exterior, nomeadamente à sociedade em geral e às empresas em particular. A OCDE reconhece, em particular, a importância da nova legislação introduzido pelo Governo em 2006, nomeadamente no que respeita ao reforço do sistema binário de ensino superior, salientando a necessidade de clarificar as missões distintas dos institutos politécnicos e das universidades. Cabe aos responsáveis dos institutos politécnicos e das universidades levar a cabo as recomendações e as exigências das qualificações distintas.

As acções estratégicas do Governo em matéria de reforço das condições de internacionalização dos sistemas de ensino superior e de ciência e tecnologia são particularmente reconhecidas, sendo salientada a necessidade de estender e aprofundar o esforço de investimento com as parcerias com o MIT e a *Carnegie Mellon University*, nomeadamente como forma de incentivar a integração de instituições nacionais em redes científicas emergentes a nível internacional. O Instituto Ibérico de Nanotecnologia é outro dos exemplos considerados de promoção da cooperação internacional e de ligação do ensino com a ciência. De uma forma geral, a internacionalização deverá ser uma componente integrante de todas as instituições do ensino superior, estimulando a mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior e reforçando a actividade científica e académica em rede.

As recomendações propostas pela OCDE organizam-se em seis grandes tópicos, como resumido seguidamente.

I. Coordenação e Gestão do Sistema

A necessidade de articular o sistema de ensino superior com o ensino secundário e o sistema de Ciência e Tecnologia (C&T), assim como com o mercado de trabalho e os empregadores e a sociedade em geral, é identificada como prioritária. Deste modo, a OCDE propõe que o Conselho Coordenador do Ensino Superior (CCES), recentemente introduzido através da nova lei orgânica do MCTES, seja constituído ao mais alto nível com representantes do governo, das empresas e da sociedade civil, de forma a articular os vários interesses subjacentes a um sistema de ensino superior actualizado e articulado com as prioridades nacionais. O CCES deverá definir e acompanhar a estratégia nacional para o ensino superior e garantir condições para o desenvolvimento e crescimento do sector do ensino superior de forma diversificada (i.e., incluindo uma rede alargada de formação pós-secundária, politécnica e universitária, assim como cursos vocacionais e actividades sistemáticas de aprendizagem ao longo da vida. O seu funcionamento deverá ser apoiado pela profissionalização gradual de serviços de apoio ao desenvolvimento de políticas de ensino superior.

O ensino superior deverá responder às necessidades dos jovens que terminam o ensino secundário, mas também aos adultos que procuram cursos vocacionais, profissionais e aprendizagem ao longo da vida. O reforço do sistema binário de forma clara e inequívoca é apontado como um objectivo a alcançar, devendo o ensino politécnico ser revisitado no sentido da sua especialização ao nível da formação pós-secundária e de 1º ciclo. Pelo contrário, o ensino universitário deverá facilitar o reforço da pós-graduação, sendo referida especificamente a oportunidade

de Portugal desenvolver um sistema de escolas de pós-graduação. A OCDE recomenda, em particular, a consolidação da actual rede de instituições do ensino superior através de programas claramente diferenciados para os vários níveis de ensino, devendo ainda ser efectivamente concretizadas parcerias entre diferentes instituições a nível regional, enquanto forem respeitadas as missões distintas de universidades e politécnicos.

II. Governação e Estatuto Legal das Instituições do Ensino Superior

O actual sistema de governação das instituições de ensino superior é considerado como esgotado face aos desafios que emergem. Neste sentido, a OCDE recomenda uma maior diversificação do sistema de governação das instituições, podendo implicar alterações no estatuto legal de algumas instituições em função do seu desempenho. Em particular, deverão ser estudadas as possíveis modalidades legais, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de fundações, de forma a viabilizar a institucionalização de corpos próprios de docentes e funcionários não-docentes, assim como sistemas autónomos de gestão de recursos humanos. O governo deverá utilizar um sistema de contratos institucionais de forma a garantir o cumprimento de objectivos pré-definidos e substituir gradualmente o mecanismo de distribuição do financiamento público de base das instituições por uma fórmula, como introduzido em Portugal no início dos anos 90. Em geral, deverá ser promovida uma maior autonomia das instituições em relação às suas próprias decisões de gestão e governação, o âmbito da qual deverá ser função do tipo e desempenho de cada instituição.

O sistema de governo das instituições do ensino superior deverá ser aberto à sociedade e centrado num conselho com uma maioria de membros externos à instituição, incluindo o seu Presidente. Os reitores das universidades e os presidentes dos institutos politécnicos não deverão ser eleitos, mas nomeados após um processo de selecção por esse conselho segundo padrões internacionais. Os presidentes das unidades orgânicas, escolas e departamentos deverão ser também nomeados por esse mesmo conselho, após recomendação pelo reitor ou presidente. Adicionalmente, é ainda proposto que a gestão interna das instituições (nomeadamente ao nível de recursos humanos e financeiros, equipamentos e instalações) seja assegurada por conselhos executivos com o máximo de 10 membros, incluindo um aluno, devendo ser todos internos às próprias instituições.

III. Financiamento e Eficiência do Sistema

Segundo a OCDE, o sistema actual manifesta numerosas ineficiências, nomeadamente ao nível da duplicação de cursos e programas de estudo com baixa atractividade e de uma insuficiente cooperação e colaboração entre instituições de forma a permitir uma maior mobilidade de estudantes. Por outro lado, os programas de ensino e as qualificações obtidas deverão ser melhor adequadas ao mercado de trabalho, devendo as instituições obrigarem-se a disponibilizar informação detalhada sobre a empregabilidade dos seus graduados.

Após um período de concentração de esforços na optimização da eficácia do sistema de ensino superior e de racionalização da oferta pelas várias instituições, o sistema deve então ser preparado para crescer em dimensão, nomeadamente através do reforço do investimento público e privado. Estes objectivos requerem, no entanto, uma adequada concentração nos objectivos, desempenho e mecanismos de prestação de contas, para os quais as instituições se devem preparar. A OCDE aplaude a estratégia em curso de investimento em ciência e tecnologia, a qual deverá ser continuada até as metas inscritas no Plano Tecnológico e no Compromisso com a Ciência do Governo serem atingidos.

A OCDE recomenda, em particular, que o actual sistema e nível de propinas sejam mantidos, nomeadamente para a formação inicial, podendo vir a ser revisto quando Portugal conseguir atingir níveis superiores de participação no ensino superior.

O financiamento público das instituições do ensino superior deverá evoluir para um sistema de contratos institucionais com base em planos estratégicos e indicadores de desempenho, sempre ligado aos objectivos nacionais. A OCDE propõe, em particular, uma maior diversificação entre as instituições do ensino superior que deverá repercutir-se na forma de financiamento individualizado, o qual deverá substituir gradualmente o mecanismo actual de distribuição do financiamento público por uma fórmula.

IV. Acesso e Equidade do Sistema

A participação no ensino superior deverá aumentar a todos os níveis. Mais de 15% dos alunos em Portugal não termina o 9º ano e 60% não termina o 12º ano. Adicionalmente, perto de 40% dos alunos do ensino superior não terminavam o seu curso em 2003. Neste contexto, a equipa da OCDE propõe a necessidade de Portugal vir a considerar no longo prazo um aumento do esforço colectivo de investimento público e privado no ensino superior, nomeadamente após melhorias efectivas na eficácia do sistema a curto prazo. Todavia, o Governo deverá estudar a hipótese de

criar modalidades de empréstimos para os estudantes do ensino superior, à semelhança de práticas consolidadas na OCDE. Adicionalmente os custos de estruturas típicos da acção social devem ser reduzidos, nomeadamente através da implementação de contratos institucionais que facilitem a optimização dos serviços directos e indirectos aos alunos.

V. Qualidade e Excelência no Ensino Superior e em Ciência e Tecnologia

O sistema português de ensino superior deve ter como objectivo alcançar níveis superiores de qualidade e excelência, particularmente nos sectores politécnico e privado. Os actuais níveis de insucesso em todo o sistema de ensino superior, apesar de comparáveis àqueles observados noutros países, devem ser objecto de particular preocupação das instituições do ensino superior. Todas as instituições deverão demonstrar níveis de qualidade em termos de liderança, desenvolvimento curricular, desempenho pedagógico, viabilidade financeira e capacidade de garantir o acesso aos recursos existentes. Formas de acreditação de novos programas deverão ser objecto de rigorosas avaliações por autoridades independentes e externas, como proposto pela ENQA. As avaliações externas deverão ser feitas de forma regular a todos os programas de estudo e a todas as instituições.

A OCDE identifica as unidades de I&D e os laboratórios associados como agentes particulares de mudança e de dinamização do sistema, sendo realçada a necessidade de reforçar a exposição das universidades a ambientes de crescente competitividade e prestação de contas, nomeadamente ao nível do desempenho científico e pedagógico. As unidades de I&D deverão agora ser reforçadas de forma a criar maior e melhor especialização em determinadas áreas científicas. Trata-se de garantir as necessárias massas críticas ao desenvolvimento científico e à especialização do conhecimento que emerge. Nesse sentido, deverão ser desenhados e implementados novos sistemas de carreiras académicas e de investigação, nomeadamente com forma de reduzir a endogamia nas universidades e facilitar a mobilidade de docentes e investigadores. A facilitação de estratégias autónomas de gestão de recursos humanos deverá acompanhar a revisão do estatuto legal das instituições de ensino superior, pelo menos sempre que o seu desempenho o recomende, viabilizando o reforço diferencial e progressivo da autonomia das instituições.

VI. Abertura das Instituições do Ensino Superior à Sociedade

A OCDE refere também que as instituições do ensino superior encontram-se de forma geral excessivamente fechadas e pouco ligadas às necessidades da sociedade e às exigências do mercado de trabalho. A OCDE considera que as instituições do ensino superior manifestam uma insularidade que urge ultrapassar, nomeadamente através de uma efectiva abertura dos órgãos de gestão das instituições à comunidade. Consultas sistemáticas e alargadas com empregadores, associações profissionais e estudantes sobre mudanças e padrões de empregabilidade, bem como de expectativas ligadas ao mercado de trabalho, devem ser promovidas de forma sistemática e continuada.

A insularidade das instituições, que no caso particular das universidades se reflecte em níveis excessivos de endogamia na contratação dos seus docentes, foi identificada como um problema que afecta a produtividade e a eficiência de todo o sistema. Neste contexto, refere a OCDE, as instituições devem adoptar estratégias mais pró-activas de internacionalização, usando nomeadamente o tipo de parcerias entretanto desenvolvidas pelo Governo, devendo ainda incluir o desenvolvimento de programas de estudo em língua inglesa e a oferta de graus duplos com parceiros estrangeiros.

O Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Gago, recebeu a 14 de Fevereiro de 2007 a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), e a 26 de Fevereiro do mesmo ano o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), dando dessa forma continuidade à discussão com os parceiros sectoriais das principais linhas de orientação para a reforma do Ensino Superior em Portugal.

O Governo reconheceu a importância das capacidades do Ensino Superior Privado para a resposta às necessidades de expansão do sistema, dentro dos mesmos parâmetros de garantia de qualidade e de acreditação que vigorarem para as Instituições Públicas.

De acordo com o MCTES (2009), “a reforma do Ensino Superior português responde a um objectivo estratégico do Programa de Governo, inserindo-se no actual movimento europeu de modernização de Universidades e Politécnicos para o desenvolvimento de sociedades e economias do conhecimento. Esta reforma quer-se estratégica e estruturante, e requer um forte empenho nacional na sua concepção e concretização. É pois uma oportunidade sem precedentes para as Instituições de Ensino Superior e para as suas comunidades mais dinâmicas”.

A 23 de Março de 2007, o Governo aprovou a proposta de lei que estabelece o novo Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior, a submeter à Assembleia da República. O diploma visa a criação de um sistema de avaliação moderno, compatível com as melhores práticas internacionais, em que a avaliação exterior, independente, é obrigatória e serve de base ao processo de acreditação das instituições e dos seus cursos.

A estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente integra-se nas orientações aprovadas pelos países participantes do Processo de Bolonha e constantes dos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*²⁰, elaborados pela ENQA, e tem em consideração as recomendações que esta entidade apresentou ao Governo sobre a organização, método e processos de um novo sistema de avaliação e acreditação.

O processo comporta duas componentes distintas: uma de autoavaliação das instituições, e outra de avaliação externa, levada a cabo pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, dentro de uma lógica de rigor, imparcialidade e separação entre avaliadores e avaliados, bem como de obrigatoriedade de sujeição aos correspondentes processos, sob pena de cancelamento das acreditações das instituições ou cursos.

Nos termos da proposta apresentada, os resultados da avaliação externa devem conter recomendações expressas acerca da decisão a tomar quanto à acreditação ou reaccreditação do estabelecimento de ensino ou ciclo de estudos; assim como expressar-se através de uma classificação qualitativa, quer global, quer em relação a cada um dos parâmetros considerados na avaliação, numa escala que permita a comparação entre estabelecimentos de Ensino Superior, unidades orgânicas, ciclos de estudos, graus e diplomas e à sua hierarquização relativa (*rankings*) em função de parâmetros a fixar pela Agência. Esses resultados deverão servir para a fundamentação das decisões sobre a acreditação dos estabelecimentos de Ensino Superior e seus ciclos de estudos e serão, igualmente de forma obrigatória, considerados em todos os processos de contratualização entre o Estado e os estabelecimentos de Ensino Superior que visem o financiamento destes.

Adequação do Ensino Superior ao Processo de Bolonha

Em Maio de 2007, foram debatidos em Londres, na reunião bianual dos Ministros com a tutela do Ensino Superior dos 45 países que aderiram ao Processo de Bolonha, os resultados deste processo, a nível europeu.

²⁰ Padrões e Orientações para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior.

De acordo com o comunicado da mesma data (MCTES, 2009), já em 2006/07 Portugal registava progressos significativos na concretização do processo de Bolonha no Ensino Superior, mostrando um desempenho considerável face ao processo em curso em toda a Europa para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu.

No ano lectivo de 2006/07, cerca de 38% da oferta de 1º e 2º Ciclo de estudos (respectivamente licenciaturas e mestrados) foram oferecidos de acordo com as regras introduzidas no âmbito do Processo de Bolonha, prevendo-se nessa altura que em 2007/08 esse valor atingisse cerca de 88% da oferta de ciclos de estudos em Portugal.

Ficaram assim apenas cerca de 12% da oferta de 1º e 2º Ciclo para adaptação em 2008/09. Adicionalmente, todos os estudantes graduados em 2007 já puderam solicitar um Suplemento de Diploma de acordo com as regras de Bolonha, emitido em português e em inglês e correspondendo ao formato europeu.

Também já em 2007, cerca de 70% dos programas oferecidos em universidades públicas aplicaram o regime europeu de créditos, ECTS, sendo essa percentagem de cerca de 60% nos institutos politécnicos públicos, 99% nas universidades privadas e de cerca de 70% nos politécnicos privados.

A mobilização considerável das Instituições portuguesas e da comunidade académica na adequação ao Processo de Bolonha foi recentemente analisada no âmbito de um inquérito conduzido pela Comissão de Acompanhamento do Processo de Bolonha, com o apoio da Direcção Geral do Ensino Superior, mostrando que Portugal está activamente empenhado em promover as reformas necessárias ao nível do ensino superior para a prossecução dos objectivos de Bolonha.

Este processo foi desenvolvido durante o ano de 2006, na sequência da publicação pelo Governo de três diplomas que regulamentaram as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo decorrentes da aplicação do Processo de Bolonha no sistema de ensino superior português, nomeadamente: i) o regime jurídico dos graus e diplomas de ensino superior; ii) o regime jurídico dos cursos de especialização tecnológica; e iii) o regime especial de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos. Na sequência da implementação desses diplomas, a Direcção-Geral do Ensino Superior informou recentemente sobre os seguintes registos:

- Em 2006/07 deram entrada 895 pedidos de adequação dos cursos existentes à nova organização, tendo o Director-Geral do Ensino Superior registado 820 cursos (incluindo 636 licenciaturas e 117 mestrados). Foram ainda registados 282 novos

cursos (incluindo 86 licenciaturas e 177 mestrados), de um total de 636 pedidos para a criação de novos programas de ensino;

- Em 2007/08 deram entrada 1173 pedidos de adequação dos cursos existentes à nova organização, tendo o Director-Geral do Ensino Superior registado 842 até Abril de 2007 (incluindo 442 licenciaturas e 323 mestrados). Os requerentes desistiram de 52. Foram ainda registados 366 novos cursos (incluindo 38 licenciaturas e 279 mestrados), de um total de 1030 pedidos para a criação de novos programas de ensino.

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

Em 23 de Agosto de 2007 o Conselho de Ministros aprovou o decreto-lei que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, com a natureza de fundação de direito privado, e aprovou também os respectivos estatutos.

Este Decreto-Lei foi aprovado na sequência de um período de consulta pública alargado e da aprovação e publicação do novo Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto).

O Governo adopta assim recomendações emitidas pela ENQA sobre a criação deste organismo, que representa um elemento central para a reforma do ensino superior português.

A criação da Agência visa a promoção da qualidade do ensino superior, designadamente através dos procedimentos de avaliação e de acreditação dos estabelecimentos de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

A Agência é dirigida por um conselho de administração composto por personalidades de reconhecido mérito e especialização na área da garantia da qualidade do ensino superior e da ciência. A este conselho cabem, com total independência, as decisões em matéria de avaliação e de acreditação de cursos ou estabelecimentos de ensino.

A representação dos interesses das entidades avaliadas é assegurada por um conselho consultivo com membros designados pelos estabelecimentos de ensino superior, pelos estudantes, pelas associações profissionais e por outros parceiros sociais.

Compete à Agência a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino, nomeadamente os de avaliação e de acreditação, bem como pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

Concluiu-se assim o processo legislativo relacionado com a garantia da qualidade do ensino superior, integrado:

- i. Pelo Decreto Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas, e que fixou os princípios gerais da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;
- ii. Pela Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior;
- iii. Pelo decreto-lei que institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

O regime jurídico de garantia da qualidade do ensino superior, que se completou nessa data:

- i. Introduz um verdadeiro sistema de avaliação externa, independente das instituições de ensino, e onde não se confundem avaliadores e avaliados;
- ii. Torna a acreditação das instituições e ciclos de estudos condição indispensável ao seu funcionamento e reconhecimento dependente de uma avaliação prévia favorável;
- iii. Reconhece o papel fundamental das ordens e outras associações profissionais públicas, que passam a participar do processo de acreditação, fazendo cessar a sua anacrónica intervenção *a posteriori* no processo de reconhecimento profissional de cursos superiores tornada, em certos casos, necessária pela ausência de um sistema como o agora instituído.

Reunião do Grupo Europeu de Delegados ao Processo de Bolonha

Nos dias 2 e 3 de Outubro de 2007, numa iniciativa da Presidência Portuguesa da UE, reuniu em Lisboa o *Bologna Follow-Up Group* (BFUG), organismo que desde a reunião interministerial de Berlim (2003) tem a incumbência da supervisão geral da implementação dos acordos alcançados no âmbito do Processo de Bolonha, constituído por cerca de uma centena de especialistas.

O BFUG, que reúne pelo menos duas vezes por ano, é composto por representantes de todos os países participantes (actualmente 46) e por representantes de parceiros institucionais relevantes, nomeadamente a Comissão Europeia, o Conselho da Europa, a Associação das Universidades Europeias, a Associação de Instituições do Ensino Superior, a Associação Internacional de Alunos e Associações empresariais e industriais.

A reunião de Lisboa, a 12ª do BFUG, ocorreu após a conferência interministerial que teve lugar em Londres, a 20 de Maio de 2007, pelo que a sua Ordem de Trabalhos foi dominada

pela aprovação do programa a seguir no período 2007-2009, tendo como referência as directrizes constantes do Comunicado de Londres.

A representação institucional de Portugal no BFUG esteve sob a responsabilidade da Direcção-Geral do Ensino Superior, estando esta Direcção-Geral representada por Sebastião Feye de Azevedo, professor catedrático da FEUP, que presidiu aos trabalhos.

O Processo de Bolonha atravessava, nessa data, um período de reflexão, reforço e estabilização de directrizes traçadas ao longo dos últimos 8 anos, e de análise prospectiva do futuro para lá de 2010, procurando-se a aprovação de um programa que promovesse:

- (i) Incentivos à mobilidade europeia;
- (ii) A clarificação das estruturas de qualificação nacionais e os respectivos sistemas de graus;
- (iii) O incentivo à criação de estruturas para formação contínua;
- (iv) O lançamento de programas doutorais inovadores;
- (v) A criação de um sistema de reconhecimento e garantia de qualidade;
- (vi) Incentivos à empregabilidade dos portadores de formações de primeiros ciclos;
- (vii) Progresso no reconhecimento de estudos formais e não-formais;
- (viii) A consolidação de medidas que garantam a dimensão social do processo;
- (ix) Progresso na dimensão global e na procura de novos públicos para o ensino superior.

Programa Voluntário de Avaliação Institucional pela *European University Association*

De acordo com o comunicado datado de 20 de Novembro de 2007 (MCTES, 2009), o MCTES co-financiou um programa voluntário de avaliação institucional, no qual as instituições seleccionadas são visitadas por equipas de avaliadores que incluem peritos a nomear pela *European University Association* (EUA), em colaboração com a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE), e integrando especialistas provenientes de sistemas não europeus, tais como os Estados Unidos e o Canadá, com competências na avaliação de sistemas universitários e politécnicos.

Os relatórios de avaliação são públicos (MCTES, 2009) e incluem elementos sobre os mecanismos de governação, as regras de acesso, a autonomia institucional, os recursos financeiros, a internacionalização e outras políticas relevantes de ensino superior.

No âmbito do programa em 2006-2007, foram avaliadas dez instituições: a Universidade do Algarve, a Universidade de Coimbra, a Universidade de Évora, a Universidade Fernando Pessoa, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a Academia Militar, o Instituto Politécnico de Bragança, o Instituto Politécnico de Leiria, o Instituto Politécnico do Porto e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

Em 2007-2008 as Instituições avaliadas no âmbito do programa foram: a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Lisboa, a Universidade da Madeira, a Universidade Nova de Lisboa, o Instituto Politécnico de Beja, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Instituto Politécnico de Saúde do Norte, o Instituto Politécnico de Setúbal, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e o Instituto Português de Administração e Marketing.

Outras Instituições avaliadas no âmbito do programa de avaliação institucional da EUA (fora do programa de co-financiamento) foram: a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho e o Instituto Politécnico de Coimbra.

Comunicado de Imprensa do *Follow-Up Group* da OCDE

Em 7 de Março de 2008 foi divulgado um comunicado de imprensa do *Follow-Up Group* da OCDE. De acordo com esse comunicado (MCTES, 2009), a equipa de avaliadores manifestou-se muito impressionada com a amplitude e alcance das reformas, assim como com a velocidade com que foram implementadas, salientando que foram tomadas medidas em quase todas as áreas recomendadas (no relatório apresentado em Lisboa, a 14 de Dezembro de 2006). Apesar de todos os benefícios das reformas e das iniciativas só se concretizarem em muitos anos, sublinharam vários efeitos positivos que já são visíveis, o que evidencia que o sistema de Ensino Superior Português está em movimento.

A equipa de avaliadores mostrou-se particularmente satisfeita em relação aos seguintes aspectos:

- Conseguiu-se alargar a participação e o acesso dos estudantes, e têm sido dados passos no sentido de melhorar no futuro. Tem havido maior acesso nos Politécnicos, cujo papel tem sido clarificado, e os programas de estudos têm sido mais direccionados para o mercado de trabalho. Tem havido um aumento significativo no número de CETs e do número de alunos que neles se matriculam.
- Tem havido grandes recompensas de ambiciosos programas para promover a ciência e a tecnologia e para construir capacidade de investigação através de uma série de parcerias com redes internacionais, que têm grande potencial para melhorar a investigação em Portugal e atingir os padrões mundiais.

- Foram realizadas mudanças amplas no sistema de governação institucional que, quando a funcionar em pleno, irão tornar as instituições de Ensino Superior mais sensíveis às necessidades dos alunos e aos objectivos sociais, económicos e industriais. Estas mudanças incluem a participação externa na governação institucional, a opção das instituições públicas de ensino superior se tornarem fundações sem fins lucrativos, e a criação de um painel de conselheiros para assistir o Ministro no desenvolvimento de estratégias no sector. A capacidade de planeamento no ministério tem sido reforçada, particularmente na prestação de informações e indicadores que podem ajudar todos os interessados.
- Foram tomadas medidas importantes para melhorar a qualidade do ensino através da implementação da estrutura de graus de três ciclos de Bolonha e da criação de uma agência de avaliação e de acreditação independente.
- O processo de reforma tem sido caracterizado por uma visão clara e uma liderança forte. Tem sido baseado numa ampla consulta de todos os interessados.

A equipa salientou que o processo de reforma da educação é sempre difícil, não sendo Portugal excepção. Contudo, consideraram que as reformas e os desenvolvimentos políticos na calha proporcionam uma base sólida para continuar a acção para melhorar a qualidade, adequação e relação custo-eficácia do ensino superior Português. Referiram também que muitos dos intervenientes (*stakeholders*) estão empenhados nas reformas enquanto outros não estão tão empenhados, esperando-se maior empenho por parte de todos os intervenientes, no sentido de avançar com estas reformas, as quais são claramente importantes para que Portugal possa atingir objectivos sociais mais amplos, especialmente no contexto europeu.

Relatório de Progresso Submetido à OCDE

Em Novembro de 2008, o MCTES publica o relatório de progresso submetido à OCDE (MCTES, 2009). Dois anos após a reunião do Comité de Educação da OCDE realizada em Dezembro de 2006 em Lisboa com o objectivo de avaliar as políticas de ensino superior em Portugal, foi concretizada uma reforma legislativa profunda do ensino superior, tendo sido implementadas diversas medidas seguindo as recomendações do Comité, como descrito nos parágrafos seguintes.

1. A implementação da regulamentação integral que visa a adequação do ensino superior em Portugal ao processo de Bolonha foi levada a cabo com muito sucesso, incluindo a abertura do ensino superior a novos públicos e o desenvolvimento do ensino pós-

secundário através do subsistema de ensino politécnico (nomeadamente através de Cursos de Especialização Tecnológica, CET):

- No ano lectivo 2008-09, cerca de 98% dos cursos de formação inicial que abriram vagas já se encontravam organizados de acordo com os princípios do processo de Bolonha, incluindo o ensino superior público e o privado (em comparação com 90% em 2007-08).
 - A abertura do ensino superior a novos públicos através do novo regime de acesso para maiores de 23 anos fez aumentar o número de ingressos de adultos no ensino superior por esta via para cerca de 11.775 no ano lectivo de 2007-2008 (10.850 em 2006-07), face a cerca de apenas 900 adultos que tinham iniciado os seus estudos no ensino superior em 2005.
 - Em 2008, existiam mais de 170 programas de ensino pós-secundário (i.e., Cursos de Especialização Tecnológica, CET) em Instituições de ensino superior, especialmente em Institutos Politécnicos, envolvendo mais de 4.800 estudantes (em comparação com os cerca de 1.000 estudantes admitidos nesses cursos em 2005).
2. Após o relatório de avaliação da OCDE apresentado em Dezembro de 2006, a reforma do regime jurídico e a reforma da avaliação das instituições de ensino superior (IES) foram aprovadas pelo Parlamento e publicadas no Outono de 2007. Verificaram-se mudanças significativas no sistema interno de governação das IES (incluindo as estruturas de gestão), bem como nas suas relações externas com a sociedade (incluindo internacionalização, parcerias de investigação e ligações à indústria, avaliação externa e prestação de contas). Devem ser destacados os seguintes aspectos:
- O novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), aprovado pela Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro, visa regular os princípios de organização do sistema de ensino superior, a autonomia e prestação de contas das instituições, o estabelecimento de Conselhos Gerais com participação externa, a diversidade de organização e estatuto legal das instituições públicas (nomeadamente como fundações públicas de direito privado), o estabelecimento de consórcios, e o reconhecimento dos centros de investigação como parte da estrutura de gestão da Universidade. Nota-se que as Universidades do Porto e de Aveiro e o ISCTE iniciaram um processo de negociação com o Governo no que respeita à sua transferência para o regime de fundações públicas de direito privado, fortalecendo deste modo a sua autonomia sob um estatuto legal independente.
 - O novo Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Agosto de 2007 visam a promoção da qualidade do ensino superior, designadamente através dos procedimentos de

avaliação e de acreditação dos estabelecimentos de ensino superior e dos seus ciclos de estudos compatíveis com as melhores práticas internacionais, em que a avaliação externa e independente é obrigatória.

- A criação de condições para promover a mobilidade nacional e internacional dos estudantes, nomeadamente: i) o novo “regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior”, que visa facilitar a entrada em Portugal de estudantes do ensino superior, para continuação dos seus estudos, com reconhecimento rápido e objectivo das suas formações escolares e profissionais adquiridas, e criar um regime simplificado de reinscrição; e ii) o novo regime jurídico do reconhecimento de graus superiores estrangeiros, visando a simplificação do sistema de reconhecimento de graus estrangeiros em Portugal.
 - A implementação, no Outono de 2007, de um sistema de empréstimos a estudantes do ensino superior com garantia mútua, assegurada pelo estado, e que vem complementar o sistema público de acção social escolar, promovendo assim melhores condições de acesso ao ensino superior por parte de todos os estudantes. Cerca de 3 650 empréstimos foram já concedidos através do sistema bancário, o que representa uma nova e importante realização para Portugal e para as famílias Portuguesas, seguindo práticas correntes ao nível da OCDE.
3. Esta profunda reforma do ensino superior, que reflecte também o actual movimento europeu de modernização do ensino superior, foi levada a cabo por acções de política que visam:
- Aumentar a base de recrutamento e o número de estudantes no ensino superior;
 - Reforçar o topo das instituições, promovendo a internacionalização das universidades de investigação e a sua especialização;
 - Promover o sistema binário, centrando o ensino politécnico na formação de cariz profissionalizante e vocacional, enquanto o ensino universitário deverá ser focado na formação pós-graduada.
4. De uma forma geral, o sucesso da reforma pode ser quantificado pelo aumento do número de estudantes no ensino superior e pela inversão da tendência de diminuição de alunos (como identificada no Relatório da OCDE) desde o ano lectivo de 2006-2007 (95.431 novos alunos em 2006-2007, que compara com 84.363 em 2004-2005 e 82.720 em 2005-2006). Esta tendência foi acelerada em 2007-2008 com o aumento do acesso ao ensino superior público, sobretudo no nível politécnico. Deve ainda ser referido que:
- A participação no ensino superior pela população com 20 anos aumentou em cerca de 10% durante os últimos 3 anos (2005-2008), tendo atingido 33% do total da população com essa idade (que compara com 30% em 2005).

- A participação no ensino superior por adultos com 30-34 anos de idade aumentou cerca de 20% durante os últimos 3 anos (2005-2008), tendo atingido 4.1% do total da população com essa idade (que compara com 3.5% em 2005).
 - O total de diplomados por ano aumentou cerca de 19% no 2005-2007, com os diplomados em áreas de ciência e tecnologia a atingirem o valor 18.1 por milhar de habitantes com 20-29 anos de idade e, portanto, superior á média Europeia.
 - Ao mesmo tempo, o numero de novos doutoramentos em áreas de ciência e engenharia por mil habitantes de 25-34 anos de idade aumentou para 0.42 em 2007, comparando com apenas cerca de 0.3 em 2001.
5. Simultaneamente com a reforma legislativa concretizada, o governo promoveu uma acção conjunta impulsionando o investimento público e privado em Ciência e Tecnologia (“Compromisso com a Ciência”), incluindo um vasto programa de parcerias internacionais com instituições prestigiadas a nível mundial. A produção científica em Portugal aumentou cerca de 45% nos últimos três anos quando analisada em termos do número de publicações científicas portuguesas referenciadas internacionalmente. Os seguintes aspectos devem ser realçados:
- Pela primeira vez em Portugal, o orçamento público de I&D ultrapassou 1% do PIB em 2008 (em comparação com 0.85% em 2006) e atingiu 1,1% em 2009, sendo que a análise de outras experiências nacionais a nível mundial mostra claramente que este é um factor crítico para promover o investimento privado e garantir a modernização da comunidade científica Portuguesa;
 - No âmbito da promoção do emprego científico, foi lançado um novo programa em 2007, para apoio à contratualização de pelo menos 1.000 novos investigadores doutorados até ao final de 2009, tendo já sido contratualizados cerca de 600 novos contratos até Outubro de 2008. É esperado que esta medida venha promover importantes mudanças na comunidade académica e facilitar a renovação das equipas docentes e de investigação;
 - Foi lançado em 2006 um programa estratégico de parcerias internacionais em ciência, tecnologia e ensino superior e, em Setembro de 2007, foram lançados oficialmente os primeiros programas de doutoramento e de pós-graduação, reunindo várias universidades portuguesas e universidades de prestígio internacional, nomeadamente o MIT, a Universidade de Carnegie Mellon e a Universidade do Texas em Austin. De forma inédita em Portugal, estes programas permitiram implementar durante 2007 redes temáticas efectivas de ciência e tecnologia, envolvendo um leque alargado de instituições portuguesas em colaboração com empresas e instituições de referência internacional.

De acordo com os procedimentos da OCDE para as avaliações das políticas nacionais de educação, Portugal submeteu um relatório de progresso ao Comité de Educação cerca de dois anos após a apresentação em Lisboa do relatório de avaliação, onde é analisada a implementação das recomendações desse Comité. Reconhecendo o progresso alcançado através da reforma do ensino superior português nos dois últimos anos, o governo Português solicitou à OCDE que a avaliação de Portugal fosse agendada para a reunião do Comité do Outono de 2008.

A essência desta reforma visa incentivar uma maior abertura à sociedade e aos novos grupos sociais de estudantes, bem como uma maior qualidade e reconhecimento internacional e um sistema de autonomia e de garantia de qualidade mais avançado, diversificado e responsável. A reforma tem sido internacionalmente reconhecida como um modelo de progresso e é hoje um factor inegável da afirmação de Portugal no exterior.

A OCDE e a Reforma do Ensino Superior em Portugal

Em 28 de Novembro de 2008, o MCTES publicou um comunicado (MCTES, 2009) no qual refere o elogio dos países da OCDE relativamente ao progresso da reforma do Ensino Superior português, passados cerca de dois anos da apresentação do relatório de peritos internacionais a quem a OCDE solicitou em 2006 a avaliação do sistema de Ensino Superior em Portugal.

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Gago, e o Secretário de Estado, Manuel Heitor, participaram na reunião do Comité de Educação, na qual esteve também presente o Relator do grupo de peritos internacionais a quem a OCDE solicitou em 2006 a avaliação do sistema de ensino superior em Portugal, Daniel O'Hare.

O debate com o Comité de Educação centrou-se em cinco aspectos principais, os quais foram particularmente elogiados e discutidos como novas referências na modernização dos sistemas de ensino superior a nível internacional, nomeadamente:

1. O novo quadro renovado de autonomia das instituições de ensino superior consagrado pelo novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), incluindo a possibilidade das instituições se transformarem fundações públicas de direito privado. O novo enquadramento facilita ligações mais fortes com os empregadores e o mercado de trabalho, promove as relações com empresas para o desenvolvimento de actividades de investigação e desenvolvimento e consagra a participação externa nos sistemas de gestão das instituições. Depende agora das instituições a sua adaptação às novas oportunidades que lhe são oferecidas pelo novo enquadramento legal;

2. O reforço do sistema binário e a sua contribuição para a progressiva diversificação da oferta de ensino superior, tendo sido particularmente referida a abertura do subsistema politécnico a novos públicos adultos e à formação pós-secundária através de cursos de especialização tecnológica;
3. A implementação de um novo regime de avaliação do ensino superior, incluindo a criação de uma agencia independente de avaliação e acreditação;
4. O reforço do sistema de apoio social aos estudantes e, em particular, o novo sistema de empréstimos a estudantes com garantia pelo Estado, o qual foi particularmente referido pela inovação que introduz nos sistemas de apoio a estudantes a nível internacional;
5. O reforço da capacidade de investigação e de internacionalização das universidades portuguesas, nomeadamente através da implementação de redes temáticas de I&D e de programas de pós-graduação de referencia internacional, como implementado através do programa de parcerias internacionais promovido no contexto do «*Compromisso com a Ciência*» do Governo com empresas portuguesas e instituições de referencia internacional (nomeadamente o MIT, a Universidade de Carnegie Mellon e a Universidade do Texas, em Austin).

Esta reunião do Comité de Educação da OCDE conclui o processo de avaliação internacional do sistema de ensino superior Português desencadeado pelo MCTES em Novembro de 2005, no âmbito do qual a OCDE apresentou ao Governo em Dezembro de 2006 um relatório elaborado por um grupo de peritos internacionais contendo recomendações para a modernização do ensino superior em Portugal. Esse relatório esteve na base do processo de reforma lançado pelo MCTES, que incluiu, entre outros, o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES).

No âmbito dos procedimentos de avaliação da OCDE, o MCTES submeteu, entretanto, à OCDE o relatório sobre progresso atingido durante os últimos dois anos, incluindo toda a legislação aprovada e publicada durante 2007 e 2008, bem como os termos de referência do «Compromisso com a Ciência» do Governo, do sistema de empréstimos a estudantes e de outras iniciativas adoptadas, tais com os contratos de parcerias internacionais estabelecidos nomeadamente com o MIT, as Universidades de Carnegie Mellon e de Austin no Texas e a Sociedade Fraunhofer, convidando-os a iniciar a análise da reforma em curso.

A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal

De acordo com o comunicado do Governo, de 27 Abril de 2009 (MCTES, 2009), Portugal é um dos 5 países que melhor concretizaram o Processo de Bolonha e as regras associadas para

a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu.

Juntamente com a Dinamarca, Suécia, Irlanda e Escócia, Portugal foi avaliado como tendo respondido positivamente a todos os 10 critérios que integram o relatório bianual do BFUG, apresentado no dia 28 Abril de 2009 na reunião ministerial de Lovaina (Bélgica) de acompanhamento do Processo de Bolonha.

Esta reunião realizou-se na sequência dos encontros de Londres, 2007, e de Bergen, 2005, com o objectivo de analisar a evolução da concretização do Processo de Bolonha e discutir opções de política para o ensino superior na Europa e países subscritores, com base no relatório bianual do BFUG.

Os 10 critérios considerados pelo BFUG, valorizados em 5 níveis (do verde ao vermelho), mostram Portugal dentro da classificação verde. Estes critérios caracterizam a adopção do sistema de graus e ciclos de ensino, a implementação de sistemas de garantia de qualidade e o nível de reconhecimento de graus e a mobilidade internacional.

Portugal concretizou de forma generalizada as novas regras para a modernização da oferta educativa e dos padrões de mobilidade de estudantes no espaço europeu, apresentando já 98% dos cursos adaptados aos critérios e objectivos de Bolonha.

A adopção de boas práticas pelas instituições de ensino superior e o nível de concretização do Processo de Bolonha são hoje identificáveis através de relatórios anuais, previstos nos termos legais (Decreto-Lei 107/2008, de 25 de Junho) e acessíveis na Internet nos endereços de cada universidade e politécnico.

2.6 Síntese

Este capítulo centrou-se no *discurso da qualidade*, partindo de um conceito historicamente associado ao mundo empresarial, até à sua introdução no contexto do Ensino Superior.

Apresentaram-se as questões em torno da avaliação e garantia da qualidade no Ensino Superior, a introdução da lógica de mercado nesse contexto e a sua dimensão à escala europeia, passando pela implementação do processo de Bolonha em Portugal e pelas recomendações do relatório da OCDE.

O capítulo seguinte centra-se na problemática relacionada com a *Avaliação do Desempenho de Docentes* no contexto de uma procura contínua da qualidade no Ensino Superior.

Capítulo 3

A PROCURA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: AVALIANDO O DESEMPENHO DOS DOCENTES

3.1 Introdução

Este capítulo é dedicado ao tema central deste trabalho, a *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior*. Apresenta-se uma revisão bibliográfica da literatura mais relevante nesta área, consagrando tópicos fundamentais como a definição do trabalho do docente nas diversas componentes da ocupação académica (secção 3.2), tema que assume especial relevância no contexto da avaliação do desempenho, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação. Os modelos apresentados nesta secção apontam um caminho no qual se considere um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente, constituindo um ponto de partida para a definição de orientações gerais para a avaliação do desempenho (secção 3.3). Na secção 3.4 aborda-se o papel dos alunos na avaliação do desempenho docente, apresentando-se na secção 3.5 as formas mais comuns de avaliação da qualidade do ensino ministrado. Na secção 3.6 apresentam-se alguns exemplos de avaliação do desempenho noutros países e na secção 3.7 faz-se referência à experiência portuguesa neste domínio.

3.2 A Actividade Docente no Ensino Superior

A actividade académica de um docente do Ensino Superior envolve um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades. Esta diversidade resulta do número elevado de actividades que um docente pode escolher realizar quando decide a forma como vai investir o seu tempo profissional.

Actualmente, a sociedade exige cada vez mais a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior, mas o sentimento generalizado é de que a qualidade das actividades profissionais raras vezes é globalmente avaliada. É também cada vez mais reconhecido que actualmente o ensino nas instituições do Ensino Superior tem recebido menos atenção do que a investigação e de que há uma necessidade urgente de os indivíduos e as instituições se posicionarem de modo a especificarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia.

Embora os docentes ocupem a maior parte do seu tempo no ensino, tanto a nível graduado como pós-graduado, tem sido mais fácil documentar a sua actividade de investigação do que documentar a actividade de ensino. Contudo, apesar dos docentes atribuírem mais

credibilidade à avaliação da sua investigação do que à do seu ensino, começa a ser preocupante o exagero actual, eminentemente alicerçado numa filosofia de “*publish or perish*”.

Boyer (1990) refere que é hoje reconhecido por muitos docentes que não é desejável continuar a usar apenas a investigação e as publicações como critério fundamental para a promoção, quando se requerem outras obrigações educacionais e que não é administrativamente aceitável ignorar o facto de um número significativo de docentes estarem insatisfeitos com o sistema actual de promoções. No Relatório para a *Carnegie Commission*, Boyer identificou mesmo o excessivo peso da recompensa da excelência da investigação como um dos maiores obstáculos para se atingir qualidade no ensino, propondo que se repense seriamente o modo de avaliar o trabalho dos docentes do Ensino Superior.

A avaliação dos docentes do Ensino Superior não é propriamente um tema recente, mas tem gerado à sua volta alguma controvérsia. Em causa está a discussão sobre a definição das dimensões a avaliar do trabalho do docente, o objectivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação.

De acordo com Moita (2002), o docente do Ensino Superior pode trabalhar em diferentes instituições, desenvolvendo nelas actividades que se qualificam de forma diferente, enfrenta tensões de ordem diversa, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional que pode desenvolver simultaneamente a sua actividade noutros contextos que não a universidade e que mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para o produzir ou para o disseminar. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Em Portugal, existe um consenso generalizado, consubstanciado nos estatutos da carreira docente do ensino universitário (Decreto-Lei 359/88) e do ensino politécnico (Decreto-Lei 185/81), segundo o qual a função docente comporta quatro dimensões básicas: ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade e participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica.

Este enunciado das dimensões da função docente é reforçado por Caraça, Conceição e Heitor (1996), num artigo sobre a relação entre as universidades e a política científica e tecnológica, em que é explicitada a missão das universidades recorrendo a três funções base:

- A função ensino: através da qual se desenvolve a formação dos recursos humanos requeridos pela sociedade;

- A função investigação: através da qual se procede à criação e difusão do conhecimento necessário para suportar os processos de inovação;
- A função de ligação à sociedade: através da qual se estabelecem mecanismos de intercomunicação capazes de permitir um diálogo estreito entre as universidades e o meio envolvente.

Têm sido realizados vários trabalhos sobre a definição e classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior (por exemplo, Boyer, 1990; Bowen & Schuster, 1986; Rhodes, 1990). Braskamp e Ory (1994) optaram por uma classificação pragmática que permite um modo bastante conveniente de iniciar a discussão dos problemas e das práticas de avaliação no Ensino Superior. Consideram quatro categorias:

- O ensino;
- A investigação e a actividade criativa;
- A prática e o serviço profissional;
- A cidadania e a participação cívica.

Relativamente ao ensino, importa que um bom ensino não seja apenas definido em termos de competências genéricas de ensino aplicáveis a qualquer tema ou disciplina. O ensino implica uma demonstração de uma pedagogia da substância (Shulman, 1988), isto é, a capacidade não apenas de transmitir conhecimentos, mas também a de transformar e ampliar o conhecimento (Boyer, 1990).

Braskamp e Ory (1994) consideraram na categoria de ensino um conjunto de actividades que classificaram nas seguintes áreas:

- Ensino dos alunos em cursos, laboratórios, clínicas, estúdios, *workshops*, seminários; a gestão dos cursos (planeamento das aprendizagens e de experiências, a classificação e o registo de resultados);
- A supervisão e orientação de alunos (supervisão e orientação dos estudantes em laboratórios e em trabalho de campo; aconselhamento de estudantes sobre as carreiras, cursos e pessoal docente; supervisão dos estudantes no seu estudo individual e em trabalhos de teses e dissertações);
- Desenvolvimento de actividades de aprendizagem (desenvolvimento, revisão e reorganização de currículos e dos cursos, dos materiais de ensino, manuais e software; gestão e desenvolvimento dos respectivos cursos, cursos por correspondência, cursos no estrangeiro e programas de computação);

- Actividades promotoras do desenvolvimento profissional enquanto professor (avaliação do ensino dos colegas; realização da investigação sobre o ensino; frequência de cursos para o desenvolvimento profissional).

Na categoria de investigação e de actividade criativa, os autores, incluíram todas as formas de descoberta e de integração de conhecimentos, análises críticas e trabalhos críticos. Fizeram um inventário das tarefas desta categoria subdividindo-as nas seguintes áreas:

- Realização de investigação (publicação de livros, artigos, revisões, traduções, apresentação de comunicações, etc.);
- Produção de trabalhos criativos (escrita de novelas, poemas, ensaios, peças de teatro, actuação enquanto actores, cantores, dançarinos, produção de filmes, vídeos, musicais, coreografias, festivais, designs e outras formas de organizar o trabalho criativo);
- Edição e gestão de trabalhos criativos (edição de jornais e outras publicações; consultoria em exposições e outras realizações artísticas);
- Condução e gestão de centros de investigação (preparação e gestão de projectos, gestão de contratos e de bolsas, elaboração de relatórios, etc.).

Na categoria de prática e serviço profissional incluem os trabalhos de resolução de problemas da sociedade utilizando conhecimentos, perícia e decisões profissionais.

Prática tem aqui o sentido mais amplo do que a aplicação do conhecimento. Trata-se de geração do conhecimento a partir da própria prática, gerado na luta, com a incerteza, a singularidade, o conflito e mesmo a confusão inerentes às situações.

Nesta categoria os autores incluíram:

- A realização de investigação aplicada e avaliação (realização da investigação aplicada dirigida ou contratualizada; desenvolvimento de programas, políticas e avaliação de pessoal para outras instituições e agências);
- A disseminação do conhecimento (consultoria e assistência técnica para organizações públicas e privadas e análise de políticas públicas a nível local, regional, nacional e internacional; sínteses e pontos de situação sobre assuntos específicos; informação a audiências várias através de seminários, conferências, cursos; aparecimento nos media; actuação como “testemunha” perito em órgãos do Estado; serviço como perito na imprensa e nos media; edição de cartas e boletins;
- Desenvolvimento de novos produtos, práticas, procedimentos clínicos (projectando e criando inovações, invenções, procedimentos, práticas);

- A cooperação em parcerias com outras entidades (colaboração com escolas, indústria e agências cívicas no desenvolvimento de políticas; desenvolvimento de exposições em outras instituições culturais e educacionais; administração de festivais e programas de Verão; participação em actividades de desenvolvimento económico e comunitário);
- A realização do serviço clínico (diagnóstico e tratamento de clientes e pacientes; realização de conferências; supervisão do pessoal).

Relativamente à categoria de cidadania e participação cívica, incluem nela o trabalho feito em prole da própria instituição, o trabalho realizado em associações e organizações profissionais e o trabalho em organizações comunitárias, políticas e cívicas, assim estruturado:

- Contribuições no *campus* (gestão e administração de uma unidade, liderança ou pertença a grupos de trabalho, formação de outros membros do pessoal, representação da instituição, participação no governo do *campus*);
- Contribuições para associações e sociedades científicas e profissionais (desempenhando papéis de liderança nas organizações, participando em júris e em comissões de acreditação, organizando congressos e conferências e participando em grupos de trabalho);
- Contribuições para outras comunidades (participando em organizações cívicas, políticas, religiosas ou da comunidade, desempenhando cargos públicos, prestando serviços de assistência aos cidadãos).

No Reino Unido, Elton e Partington (1991) tentaram, relativamente à categoria de ensino, enunciar um conjunto de critérios que deveriam ser considerados num esquema geral para a caracterização do perfil do docente do Ensino Superior. Esses critérios foram sendo trabalhados e transformados e conduziram a uma lista de quinze categorias das quais dez relativas ao ensino na instituição e cinco referentes a critérios externos. Os critérios relativos ao ensino na instituição foram assim agregados:

- Preparação para o ensino;
- Qualidade do acto de ensinar;
- Volume do ensino;
- Inovação;
- Comunicação geral com os alunos fora das aulas;
- Procedimentos de avaliação;

- Avaliação do próprio ensino;
- Gestão do ensino;
- Melhoria e investigação do próprio ensino;
- Ensino e envolvimento com o mundo do trabalho.

Quanto aos critérios por regulação externa consideraram:

- Os convites para ensinar fora da instituição;
- Pertença a grupos profissionais;
- Serviços prestados noutras universidades;
- Organizações sobre o ensino;
- Bolsas/contratos e contratos para desenvolvimento de trabalhos para outras instituições.

A análise de outros desenvolvimentos desta problemática no Reino Unido levou Aylett e Gregory (1996) a considerar que existem cinco componentes essenciais que podem ser reunidas para se constituir um perfil global para caracterizar o ensino. As cinco componentes são:

- Componente institucional que descreve os factores externos condicionadores do ensino nessa instituição;
- A abordagem que é feita ao ensino e que inclui todo o processo de preparação e formas de contacto com os alunos;
- Ensino propriamente dito sob a forma do desempenho nas aulas;
- Processo de regulação e de avaliação dos resultados do ensino;
- Reconhecimento externo, quer na própria instituição, quer fora dela.

No Brasil, Moita (2002) propôs um Modelo para Avaliação da Eficiência Técnica de Professores Universitários com base num modelo conceptual de professor universitário que assenta em quatro dimensões:

- Ensino;
- Investigação;
- Gestão;
- Extensão.

Na dimensão de Ensino, de acordo com Fehr e Nascimento (1990), foram consideradas as actividades que podem ser expressas pelo esforço e o comprometimento do professor com:

- Aulas de pós-graduação;
- Aulas de graduação;
- Preparação de disciplinas antigas;
- Preparação de disciplinas novas;
- Atendimento ao aluno;
- Orientação de estágios;
- Orientação de projectos de iniciação científica;
- Orientação de teses e dissertações;
- Participação em júris examinadores de estágios supervisionados, iniciação científica, defesas de mestrado e defesas de doutoramento.

Na dimensão de Investigação, e tendo em conta que segundo o CRUB (2001) o compromisso de uma instituição com a sua vocação universitária se revela através do dinamismo das suas actividades de investigação, foram consideradas importantes as informações sobre a produção científica, técnica e artística dos professores, em termos de volumes e natureza dos meios de divulgação. As variáveis que representam os indicadores de produção científica, tecnológica e artística correspondem a:

- Artigos publicados em periódicos científicos especializados nacionais ou internacionais com corpo editorial;
- Artigos de divulgação científica, tecnológica e artística;
- Comunicações em congressos científicos;
- Inovações tecnológicas, com ou sem patente obtida;
- Livros e capítulos de livros publicados;
- Teses e dissertações orientadas;
- Filmes, vídeos ou audiovisuais de divulgação científica.

Na dimensão de Gestão, que é considerada como parte significativa do “espírito” de uma instituição na qual o corpo docente exerce um papel importante, foram consideradas as seguintes actividades:

- Reitor e outras funções de administração superior;
- Director e vice-director de departamento;

- Coordenador de curso, de disciplina e de laboratório;
- Participação em conselhos de docentes e departamentos;
- Participação em comissões.

A dimensão de Extensão, que para Santos (1998) constitui “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a investigação de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”, foi dividida nas seguintes actividades, segundo Barbisan (2000):

- Prestação de serviços: actividades através das quais a Universidade procura atender às necessidades da comunidade ou à procura específica, através de actividades de ensino, investigação, consultoria e assessoria técnica, utilizando a disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais, em parcerias com entidades públicas ou privadas, através de convénios, acordos, contratos ou outros instrumentos legais e recebendo a devida contrapartida pecuniária para ressarcimento dos seus custos e captação de recursos para o fomento das suas actividades-fim;
- Assistência técnica: actividades através das quais a Universidade procura atender às necessidades da comunidade ou à procura específica, através de actividades técnicas especializadas, sem contrapartida pecuniária, que utiliza a disponibilidade dos seus recursos humanos e materiais;
- Ensino de extensão: actividades desenvolvidas sob a forma de programas de educação continuada, cursos ou apresentação de palestras, conferências ou discursos em eventos (encontros, congressos, simpósios, jornadas, colóquios, oficinas de trabalho, seminários, ciclo de palestras, convenções, debates, etc.);
- Difusão cultural: actividades desenvolvidas sob a forma de exposições, espectáculos, recitais, exhibições, concertos, audições de cunho científico, tecnológico, desportivo, filosófico, social, educacional, artístico e cultural.

Essas actividades podem ser representadas pela quantidade de:

- Cursos ministrados;
- Palestras proferidas;
- Consultorias prestadas;
- Actividades oficiais.

Tejedor (2003) considera que um modelo global de avaliação do professor terá necessariamente de estar relacionado com os seguintes aspectos e fontes de informação:

- Avaliação da actividade lectiva (aulas e tutorias):
 - Opinião dos alunos;
 - Opinião dos responsáveis/coordenadores da Instituição;
 - Autoavaliação do professor.
- Avaliação da actividade de investigação, a partir de indicadores relacionados com a qualidade, a quantidade e a utilidade social e académica (integração dos resultados de investigação e das contribuições metodológicas para a actividade lectiva);
- Avaliação da actividade departamental;
- Avaliação, a título complementar, da actividade relacionada com a prestação de serviços à comunidade (universitária, profissional, social,...);
- Avaliação das condições de trabalho do professor.

Tejedor e Jornet (2008) reforçam a importância deste último ponto, argumentando que para se conseguir obter uma avaliação realista e imparcial, deverão ter-se em conta as condições académicas, pessoais e institucionais nas quais que se desenvolve o trabalho do professor que está a ser avaliado. Isso inclui o seu estatuto profissional, organização académica, a disponibilidade de recursos para a docência e a investigação, programas de formação docente da Instituição e características dos alunos, com o objectivo de contextualizar amplamente o processo de avaliação dos professores.

A definição e classificação do trabalho dos docentes do Ensino Superior assumem especial relevância no contexto da avaliação do desempenho, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação. Os modelos apresentados nesta secção apontam um caminho no qual se considere um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente, constituindo um ponto de partida para a definição de algumas orientações gerais para a avaliação do desempenho.

3.3 Orientações Gerais para a Avaliação do Desempenho

A avaliação tem vindo a assumir importância crescente em todos os domínios de acção, incluindo os da Educação e da Formação. Os objectivos da avaliação, no que respeita a estes últimos domínios, têm vindo a diversificar-se e também em Portugal se notam tendências para que a avaliação amplie o seu terreno muito para lá do seu âmbito tradicional, ou seja, da avaliação das aprendizagens dos alunos. Ela estende-se agora, de modo cada vez mais consistente, sistemático e fundamentado cientificamente até às políticas educativas, às reformas e inovações, aos projectos pedagógicos, aos currículos e aos programas, às

instituições, organizações e estabelecimentos educativos e de formação de todos os níveis, não deixando de fora, inclusivamente, nem os profissionais da educação e da formação (professores, educadores, formadores, gestores, etc.), nem a própria avaliação (Estrela & Rodrigues, 1995, p. 7).

A avaliação pode ter diferentes finalidades, consoante o nível em que se situa (Bloom, Hastings & Madaus, 1971; Costa, 1981; Green, 1995; Vroeijenstijn, 1995). De uma forma sucinta, pode dizer-se que funciona ou como um sistema *regulador* (avaliação processual, formativa ou *on-going*), ou como um sistema de *controlo* (avaliação final ou de resultados), desde o nível individual ao nível sistémico. Tendo em comum as metodologias, diferem na forma como os resultados podem ser usados e interpretados. Para além dessas duas funções – regular e controlar – a avaliação pode ter igualmente uma função *social* e, ao nível sistémico, ser usada como forma de mostrar a eficácia e adequação ou ajuste do sistema aos padrões dominantes.

Bonniol e Vial (2001), numa compilação exaustiva da abundante literatura referente à avaliação, sugerem três formas de conceber o campo da avaliação correspondente a três posturas epistemológicas: a avaliação *como medida* (centrada nos produtos ou resultados); a avaliação *como gestão* (centrada nos procedimentos), e a avaliação *como problemática do sentido* (centrada nos processos). É aqui possível perceber uma evolução do conceito desde a simples medição ou classificação até uma avaliação mais complexa com o propósito de compreender e valorizar todo o processo.

De acordo com Tejedor e García-Valcárcel (2010), a avaliação integra juízos de valor que supõem uma comparação entre o que existe e o desejável, isto é, a avaliação supõe um “dever ser”, constituindo-se dessa forma como um convite à mudança. Um dos assuntos centrais nos processos de avaliação será portanto determinar quem estipula esse “dever ser”. Estes autores defendem que “*la evaluación debe ser vista como una oportunidad para el debate del ‘deber ser’, para cuestionar los propósitos del quehacer docente, sus modelos de actuación y su papel en la sociedad actual*” (*idem*, p. 440).

Tradicionalmente, a avaliação dos docentes foi considerada como uma avaliação do tipo sumativo, no qual as finalidades e os objectivos da organização assumiam maior importância do que o desenvolvimento profissional dos docentes. A este respeito, Rosales (1992) refere que, no caso específico da avaliação dos docentes, e numa concepção de medição, descrição, julgamento ou negociação, a avaliação tem-se limitado a um processo de recolha de informação tendo em vista a formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor. Esta é uma das razões pela qual os docentes sempre lhe ofereceram resistência e manifestaram o seu descontentamento.

Por sua vez, dedicaram-se escassos recursos e pouca atenção aos resultados, não se assumindo a avaliação como um meio para melhorar a qualidade do ensino. Esta era geralmente percebida como um meio de controlar os docentes, de os motivar e de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afastar quando o seu desempenho era insatisfatório. A imagem que sobressai da avaliação dos docentes é que esta se apresenta como algo contra os mesmos, em vez de se encontrar ao seu serviço (Simões, 2000).

Embora se verifique a predominância do carácter judicativo (valor ou mérito) da avaliação, vem-se assistindo à emergência de concepções mais favoráveis a uma avaliação marcadamente formativa do desempenho docente, potenciadora do desenvolvimento profissional e, em última instância, da melhoria da qualidade do ensino. Para autores como Guba e Lincoln (1989) trata-se da emergência da 4ª geração da avaliação que, do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico se distancia de uma visão positivista (existência de uma realidade em si, independente do avaliador) onde passa a destacar-se uma visão mais formativa de natureza construtivista. Assim, neste enquadramento conceptual, sai valorizada a dimensão formativa da avaliação ou, nas palavras de Hadji (1995) a perspectiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação. A avaliação passa a ter como objectivos fundamentais: verificar se o(s) dispositivos pedagógico(s) utilizado(s) pelo docente são adequado(s); verificar se e como se realizam as aprendizagens e introduzir alterações ou ajustamentos quando necessário.

Hadji (1995), após distinguir claramente “descrição e prescrição” e “descrição e juízo de valor”, ou “avaliação” (ligada a objectivos e expectativas precisas num contexto decisional e organizacional específico), identifica em função desse contexto decisional três funções diferentes da avaliação dos professores:

- Administração das carreiras;
- Desenvolvimento pessoal e profissional;
- Melhoria do funcionamento global do sistema educativo a partir dos seus recursos humanos.

Estas funções, que apontam para destinatários dos relatórios de avaliação diferentes, requerem diferentes intervenientes no processo, diferentes tipos de informação, de indicadores e de instrumentos de avaliação (pois definem diferentes objectos de avaliação), diferentes tipos de relação avaliador-avaliado e diferentes organismos ou enquadramentos organizacionais. Sublinha-se aqui que os instrumentos e indicadores de avaliação não valem em si próprios, devendo demonstrar-se pertinentes em função dos objectivos, funções (ou função dominante) e contextos da avaliação. Neste trabalho, Hadji estabelece assim um

quadro elucidativo da complexidade dos dispositivos de avaliação de professores, que exigem ainda o estudo e investigação relativa à problemática das competências e da eficácia do ensino, área ainda não consensual nem estabilizada.

“O problema da avaliação de professores é não só difícil, mas também, de uma certa maneira, explosivo. A partir do momento em que se admite, efectivamente, no domínio das “coisas” da educação, como de uma maneira geral no campo das práticas sociais, a necessidade de avaliar, não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral. Mas, como outros trabalhadores sociais, eles aceitam por vezes dificilmente, se não o princípio da avaliação em si mesmo, pelo menos as formas de que ela se reveste concretamente no seio da instituição educativa. (...) Paradoxalmente, vê-se o corpo docente a dizer não, em massa, a qualquer modificação do sistema, aliás mal aceito e considerado pouco feliz” (Hadji, 1995, p. 28).

Hadji enuncia alguns princípios fundamentais da avaliação, como um acto que apresenta quatro dimensões essenciais:

1. Julgamento: a avaliação pedagógica é, no fundo, um acto de julgar, cujo objectivo é permitir ao sujeito a adaptação futura das suas acções relativamente ao seu objectivo, graças ao contributo da informação em retroacção. “Avaliar equivale a tomar partido, em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas. Nunca se poderá avaliar um objecto do qual não se espere coisa nenhuma...”;
2. Modelização: a avaliação subentende a construção de um referente por parte do avaliador, o qual deve sustentar-se no conjunto das expectativas a ter em conta, uma vez definidos os critérios que legitimam o que deve ser esperado do objecto;
3. Tomada de decisão: o acto de avaliar não deve ser um fim em si mesmo, antes deve preparar e fundamentar uma decisão de acção esclarecida, tendo em vista a adaptação das acções subsequentes em relação com o objectivo;
4. Comunicação Social: a avaliação desejável destina-se ao aluno e diz-se, sempre. O avaliador participa num diálogo social que procura fornecer aos actores elementos de resposta às questões que eles se colocam a si próprios sobre a utilidade da sua acção (Cardinet, 1989 *cit in* Hadji, 1995, p. 29).

Estas dimensões acarretam dificuldades e ambiguidades nas práticas concretas, nomeadamente a questão da comunicação coloca o avaliador sob dificuldades práticas reais, confrontando-o com questões antagónicas. Se por um lado o avaliador tem de tomar partido

e de resolver diferendos, por outro lado, para se poder pronunciar sobre o objecto, deve colocar-se, de certa maneira, numa posição de escuta, de recepção, sem tomar partido.

Uma das questões cimeiras que se coloca na avaliação de professores tem a ver com o(s) propósito(s) da avaliação (“com que finalidades?”, “para quê?”). De acordo com Hadji, podem referenciar-se três grandes usos sociais da avaliação da qualidade dos professores:

- Gestão administrativa das carreiras dos agentes do sistema de ensino (lugar, progressão na carreira, salário);
- Contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (ajuda individual, formação em sentido lato);
- Aperfeiçoamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos.

Naturalmente que cada um dos pontos anteriores terá destinatários diferentes. A administração insere-se no primeiro caso, os professores no segundo e os “pilotos” do sistema, no terceiro.

A respeito do que avaliar quando se trata de professores, Hadji (1995, p. 32) afirma que “a dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários”. Propõe assim uma definição que resulta simultaneamente de uma análise das actividades concretas do ensino e de um estudo das funções da Escola como “construção social de acção colectiva”, segundo a fórmula de Crozier e Friedberg (1977): “o ensino é uma acção sistematicamente organizada, com o objectivo de ajudar os aprendentes a apropriarem-se dos utensílios intelectuais construídos no quadro da frequência escolar de uma dada disciplina”.

Do professor exige-se que possua as competências necessárias para conduzir tal acção. A questão que se coloca é saber que competências deverão ser avaliadas. Segundo este autor, a competência primordial exigida para que a Escola facilite uma boa gestão das aprendizagens é “saber criar e reunir as condições susceptíveis de favorecer a emergência de uma aprendizagem”. A esta competência essencial do professor-mediador podem acrescentar-se três séries de componentes que, segundo Avanzini (1987), todo o acto educativo articula:

- Do ponto de vista do sistema de finalidades que dão vigor e sentido ao acto educativo, a capacidade do professor se dotar de um modelo simultaneamente regulador e dinamogénico do desenvolvimento positivo;

- Do ponto de vista dos conteúdos, o domínio “académico” de uma ou mais matérias de ensino;
- Do ponto de vista da necessária representação do sujeito a quem se ensina, o conhecimento das modalidades de funcionamento do aprendente.

Habitualmente coexistem dois modos dominantes de avaliação: uma avaliação instituída, efectuada pelos superiores hierárquicos; e uma avaliação não instituída, espontânea e “selvagem”, que decorre de alunos, dos pais dos alunos, dos pares, ...

Não sendo esta uma situação satisfatória, é legítimo colocar a questão da conveniência de entregar a missão de avaliar a indivíduos não cativos de uma hierarquia. Sem pretender dar uma resposta definitiva à questão “quem?”, Hadji propõe o quadro seguinte, tendo em conta a diversidade dos avaliadores e dos destinatários possíveis, assim como os tipos de avaliação desejáveis:

Avaliadores		Tipos de avaliação a realizar	Destinatários
Externos	Inspectores	Controlo a partir de normas administrativas	Administração (gestionária)
	Peritos Independentes	Avaliação sumativa das competências	Agentes de decisão (pilotos da acção)
Internos	Pares	Avaliação diagnóstica das competências	Interessados (professores)
	Interessados (professores)		

Quadro 1 – Avaliadores, Tipos de Avaliação e Destinatários.

A par da avaliação externa, deve ocorrer também uma avaliação “interna”, levada a cabo pelo próprio professor, a qual se deverá afigurar como uma oportunidade de regular a sua actividade.

Tejedor e García-Valcárcel (2010, p. 440) referem que *“la evaluación debe ser una ‘empresa creativa’ que ha de adecuarse a la singularidad de cada situación, aunque podamos admitir que pueda ser regulada en determinados aspectos, sobre todo en función de las finalidades que se le otorguen”*.

Relativamente à forma como avaliar, Hadji aponta duas observações. A primeira tem a ver com a construção dos instrumentos de avaliação, onde não se deverá pensar simplesmente nos “utensílios”, mas de maneira mais ampla, no “dispositivo”, o qual permite passar das intenções aos utensílios. Partindo de duas questões prévias (1. O que é preciso saber sobre o objecto a avaliar? 2. Para preparar que decisão ou que decisões?), poder-se-ão determinar os

“espaços de observação” e, em função de cada um desses espaços, escolher os utensílios a pôr em prática.

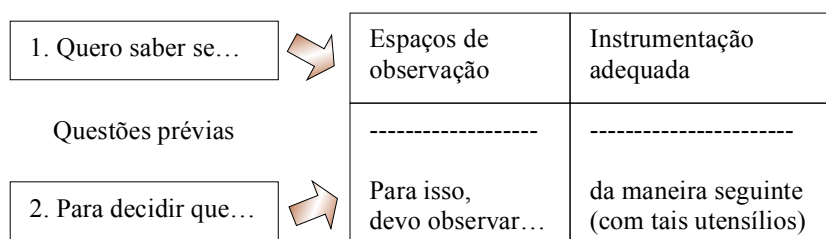


Figura 2 – Construção de instrumentos de avaliação.

A segunda observação é que o utensílio de avaliação, no sentido restrito, é apenas um instrumento utilizado para construir o referido, o qual não existe fora da relação com o referente.

Segundo Abrantes e Valente (2000, p. 6), “a pedra angular de qualquer avaliação de desempenho é a qualidade. Qualidade é a razão para melhorar o trabalho e a razão para recompensar. É a qualidade que deve contar em todas as actividades e não a quantidade. A excelência, isto é a qualidade, está associada ao impacto do trabalho. Mas a qualidade deve ser interpretada dentro de um contexto. Por outras palavras, julgar as contribuições de um membro da instituição, depende da missão e dos objectivos da instituição e deve ser feita no contexto das responsabilidades e expectativas da instituição”.

A tarefa mais importante no âmbito da avaliação (quer seja a avaliação do ensino ou da investigação) consiste em estabelecer critérios indicadores de qualidade que devem considerar os processos e não apenas os produtos. É fundamental o reconhecimento da distinção entre valor e mérito (este último quase sempre baseado em produtos de investigação, independentemente dos contextos e das expectativas das instituições em que foram produzidos). A sobrevivência das instituições está associada ao seu contributo para o bem comum e este não pode ser articulado à custa de visões fragmentadas de académicos isolados apenas trabalhando para atingir os *standards* da sua disciplina. O trabalho docente deve ser analisado em termos de trabalho da instituição como um todo.

A avaliação deve servir para focar as discussões e alcançar melhorias. Um bom sistema de avaliação deve basear-se no compromisso de se querer melhorar e não no princípio do controlo institucional. O Ensino Superior só beneficiará se a avaliação se orientar no sentido de se mover para além dos resultados do trabalho dos docentes (por ex.: artigos publicados para avaliar a investigação e resultados dos exames para avaliar o ensino) e se incorporar o pensamento por detrás do trabalho e actividades em si mesmos.

A avaliação deve ser concebida como uma força positiva em vez de uma intrusão negativa. Pode fazer-se com o objectivo duplo de ajudar o indivíduo e desenvolver a instituição, mas a atitude de comprometimento *versus* a de controlo deve ser a que fundamenta a acção.

A definição da qualidade da contribuição de um docente é influenciada pela missão da instituição e esta ao transformar-se numa organização de aprendizagem deve usar a avaliação dos docentes para fazer ajustamentos na sua missão, nas suas práticas, nas suas políticas. Envolver os docentes na discussão do que é que deve contar para avaliação constitui uma tarefa fundamental para articular os objectivos individuais e institucionais.

A avaliação do trabalho dos docentes do Ensino Superior deve descrever e julgar o espectro completo do trabalho que é inerente às suas funções e considerar os seguintes processos:

- Exame do nível do trabalho, incluindo o pensamento sobre esse trabalho, as actividades, e as contribuições do docente;
- A reflexão sobre a qualidade do trabalho e a discussão de padrões com colegas, chefes, directores;
- A existência de *feedback* de outros esperando-se o seu uso para melhorar a qualidade do trabalho.

Como princípio geral, o trabalho dos docentes é melhor descrito e julgado se forem recolhidos diferentes tipos de evidência a partir de fontes variadas e métodos múltiplos.

Segundo Braskamp e Ory (1994) são ingredientes de uma avaliação eficaz os seguintes:

- Contemplar tanto os objectivos individuais como institucionais;
- Reflectir a complexidade do trabalho dos docentes;
- Favorecer a identidade e singularidade de cada docente e promover o desenvolvimento da carreira;
- Comunicar claramente os objectivos institucionais e as expectativas;
- Promover a colegialidade dos docentes.

Schön (1983) considera que os professores aprendem melhor a funcionar como profissionais examinando, analisando, teorizando, e reflectindo sobre o seu trabalho mas são poucos os docentes que fazem uma descrição completa e rica do seu trabalho, e a utilizam como uma forma de argumento, para discussões, debates, descobertas, diálogo, enquanto uma forma de património comunitário. Sem uma descrição detalhada de comportamentos o entendimento e a compreensão ficam incompletos e os docentes não sabem que comportamentos melhorar e quais manter, na sequência da sua avaliação.

O Desenvolvimento Profissional dos docentes requer o aprender com as suas próprias experiências o que implica o uso da regulação e da retroacção (*feedback*). Requer autonomia, liberdade, autocontrolo e um ambiente *ethos* onde a experimentação é encorajada e onde seja aceite o erro. O autodesenvolvimento não se promove com o isolamento, mas também não se consegue através de um contínuo julgamento por terceiros. E quanto às instituições, tal como os indivíduos existem com um propósito, são chamadas a responder perante a sociedade. Por isso, a avaliação deve incluir as expectativas e a comunicação, a par da recolha de informações de modo a considerar o objectivo de se alcançar o bem comum. A avaliação pode tornar-se um meio de comunicar os objectivos da instituição aos seus membros (Braskamp & Ory, 1994).

É importante conhecer as expectativas dos docentes que desejam envolver-se em formas de trabalho diversas em diferentes momentos das suas carreiras e tentar incorporar as suas expectativas no processo de avaliação. No processo de definição das expectativas, o pessoal docente deve apresentar para negociação a sua perspectiva, apresentar planos, objectivos bem como as suas realizações anteriores. A recolha da evidência, corresponde a “sentar-se” junto dos seus pares, alunos, etc., para obter as informações que ajudarão a construir o seu portfólio de sucessos e contribuições.

Braskamp e Ory (1994) recuperaram a metáfora “*Sitting beside*” para definição de avaliação do desempenho que envolve várias acções tais como: comprometer, interactuar, partilhar, confiar, o que envolve trabalhar em conjunto discutindo, reflectindo, ajudando, construindo, colaborando. Tudo isto faz pensar em aprendizagem cooperativa, comunidade, comunicação, instrução, cuidado, consulta. Quando duas pessoas se sentam “lado a lado” interessadas em avaliações de desempenho, uma pode ser muito bem avaliada e dar *feedback* acerca do desempenho de outra, mas o estilo e o contexto da troca é determinante. Implica diálogo tentando compreender a perspectiva de cada um antes de se fazerem juízos de valor. Envolve igualmente docentes e administradores trabalhando juntos para apreenderem através de “reflexão e debate os padrões de um bom trabalho e as regras da evidência” (Wolf, Bixby, Glenn & Gardner, 1991). A avaliação torna-se assim um processo de comunicação entre colegas.

O teste definitivo do processo de avaliação consiste em verificar se aquela promove a melhoria do pessoal docente e o desenvolvimento institucional. É o que se inscreve numa perspectiva de desenvolvimento. Não é um *flash*, mas uma visão contínua do processo. Deve facilitar o desenvolvimento por oposição à classificação e ordenação do pessoal docente, ou comparação de pessoas. A boa avaliação é a que conduz ao pensar em conjunto pelo que os processos devem utilizar a avaliação como um mecanismo de desenvolvimento pessoal e

institucional. A avaliação é mais do que contar, medir, registar ou responder. Incorporar o contexto institucional, o papel dos colegas no julgar e ajudar os outros é aprendizagem, desenvolvimento e construção. O ciclo da avaliação não deve terminar e necessita manter os docentes comprometidos em procurarem sentido para o seu próprio trabalho e partilhando com colegas e alunos sobre o mesmo, continuamente mudando e melhorando a partir da auto-reflexão, diálogo e discussão.

Apesar da recente ênfase na importância do ensino, não existem quadros referenciais, suficientemente trabalhados, que possam ser usados para descrever o académico nesta sua responsabilidade. Alguns têm nascido ao nível da instituição sem que se tenha cruzado a informação e aproveitando as experiências desenvolvidas. A importância na procura de um quadro referencial, para além de fazer avançar mais rapidamente a procura individual, tem a vantagem de permitir considerar esse quadro na estrutura (Aylett & Gregory, 1996).

Abrantes e Valente (2000) propõem uma situação na qual os órgãos da tutela definam linhas orientadoras ou criem condições de incentivo ao desenvolvimento de políticas de avaliação, cabendo a cada instituição contextualizá-las e implementá-las. Aceitando este cenário descentralizado, não incompatível com a definição de uma moldura que configure o dispositivo de avaliação, apresentam os princípios orientadores que sustentam a proposta de dispositivo de avaliação, o qual deve ser:

- Facultativo: A decisão final de implementar ou não o dispositivo de avaliação cabe em última instância à instituição, contudo, devem ser desenvolvidos mecanismos que incentivem as instituições a adoptarem um dispositivo de avaliação;
- Participado: O desenvolvimento e a aplicação de um dispositivo de avaliação devem resultar de um processo negociado entre os diversos actores implicados;
- Contextualizado: O dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objectivos e as especificidades de cada instituição;
- Dinâmico: Este dispositivo deve ser concebido como um sistema aberto, capaz de evoluir solidariamente com o desenvolvimento da instituição;
- Multidimensional: Este dispositivo deve incidir em múltiplos aspectos da actividade do docente, na função ensino;
- Diversificado: Este dispositivo deve recorrer a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados;
- Eticamente explícito: Este dispositivo deve explicitar de uma forma clara os seus princípios, valores, objectivos, procedimentos e usos.

Para além dos princípios enunciados, Abrantes e Valente (2000) sublinham que o dispositivo de avaliação se deve reger pelo seguinte conjunto de valores: o garantir a equidade de tratamento, a negociação, a orientação para a valorização profissional e a divulgação restrita dos dados pessoais.

Relativamente aos objectivos da avaliação, refere que estes se enquadram na evolução das próprias concepções e modelos de avaliação, tomando como objecto as pessoas e as instituições. Nas primeiras, o foco vai para a valorização dos docentes e, nas segundas, a ênfase recai numa política de valorização do ensino e da qualidade da formação que oferecem. Tendo em conta uma orientação voltada para a visibilidade e garante de qualidade, os objectivos do dispositivo de avaliação são:

- Contribuir para melhorar a qualidade e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas instituições do Ensino Superior nos seus diversos domínios de intervenção;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, isto é, de valores e atitudes, bem como de competências e saberes profissionais;
- Contribuir para uma política dos docentes do Ensino Superior;
- Contribuir para a refundação dos critérios de progressão na carreira.

De forma a garantir o sentido atribuído à avaliação e explicitado nos objectivos enunciados, Abrantes e Valente (2000) sugerem que o processo de avaliação deve pôr a tónica na análise e interpretação dos resultados e na procura de medidas adequadas para a resolução dos problemas revelados.

O processo avaliativo não se deve reduzir à recolha e tratamento dos dados, mas sim à sua análise, interpretação, formulação de hipóteses, intervenção e nova recolha de dados. Este processo deve ocorrer de forma cíclica e aberta, permitindo nas suas várias fases a introdução de alterações que contribuam para a sua melhoria e adequação ao contexto, garantindo assim o carácter dinâmico do dispositivo.

Murillo (2006, p. 34) alerta para alguns riscos inerentes à avaliação:

- É extremamente dispendiosa, se for realizada com critérios mínimos de qualidade;
- Determina a forma de actuar dos docentes, para o bem e para o mal, de tal forma que o docente pode cair na tentação de não desempenhar bem o seu trabalho, mas cumprir apenas os critérios de acordo com os quais é avaliado;
- Se não for consensual, a sua aplicação poderá resultar em problemas;
- Se não for transparente e tecnicamente irrepreensível, poderá gerar problemas de falta de credibilidade;

- É necessário contar com um grande número de avaliadores bem preparados. A experiência está repleta de bons modelos de avaliação que ao serem mal aplicados, resultaram em fracasso.

A avaliação não se resume, nem é sobretudo, uma aplicação de técnicas em cascata, mas sim uma construção social. Ela deve ser feita para servir os seus actores e não ser encarada como um artefacto técnico/científico para revelar “verdades objectivas”. A avaliação deve assim ser entendida como o produto resultante de um jogo de actores sociais, a objectividade não é um dado de partida, mas sim algo a que se chega na medida em que se torna transparente e se consensualiza entre todos os actores as regras do jogo. Para além disso, não é legítimo comparar situações sociais diversas, sem que se analise a interacção entre os sujeitos e o seu contexto. A comparação é, mais uma vez, algo que pode ser feito à chegada e não à partida. A análise desta interacção implica instrumentos susceptíveis de apreender essas realidades.

3.4 O Papel dos Alunos na Avaliação do Desempenho Docente

A avaliação da docência no contexto do Ensino Superior é relativamente recente no contexto europeu e latino-americano, embora tenha uma tradição mais antiga no contexto anglo-saxónico. De acordo com Fernández, Mateo e Muñiz (1996), este tipo de avaliação teve a sua origem formal nos anos 20, com Guthrie e Remmers, nos Estados Unidos da América, onde hoje se impõe como prática universalmente institucionalizada. Muñoz Cantero, Ríos de Deus e Abalde (2002) e Simões (2000) referem que a avaliação da qualidade docente no contexto do ensino universitário, inferida com base nas percepções dos alunos, constitui uma das formas possíveis de avaliação com perspectivas de consolidação, em boa parte das Universidades, constituindo mesmo um dos aspectos fundamentais sobre os quais se apoia uma das dimensões de qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com Centra (2003), é significativa a variedade de publicações sobre a avaliação do desempenho dos docentes e dos respectivos modelos em que esta se apoia. Com efeito, existem mais de 2000 estudos referenciados na base de Dados ERIC²¹, repartidos por diferentes autores e países.

²¹ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*Education Resources Information Center*” (cujo sítio na internet pode ser consultado em <http://www.eric.ed.gov>).

Ramsden (1991) refere que a avaliação dos docentes pelos alunos tem sido assumida pelos governos como indicador válido de desempenho e tem como valia constituir-se como uma medida directa de satisfação face à experiência universitária, e, em particular, da qualidade do ensino ministrado (Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1994; Ramsden, 1991; Santiago et al., 2001). Harvey (2003) sugere que a integração de resultados de natureza atitudinal e afectiva veiculados pelas percepções dos alunos, poderá representar um esforço de *empowerment*, tornando as instituições mais responsivas às suas necessidades e garantindo maiores níveis de satisfação.

Marsh (1987) refere que as avaliações feitas a partir da recolha de informações junto dos alunos são, no seu conjunto, multidimensionais, fiáveis e estáveis; dependem mais do docente do que da disciplina; são relativamente válidas e pouco afectadas pelos enviesamentos potenciais; assumem-se como ferramentas úteis de melhoria da qualidade do ensino quando combinadas com estratégias concretas de intervenção em domínios/áreas sinalizadas como “fragilidades” da actividade docente.

Bedggood e Pollard (1999) defendem que esta forma de avaliação não está isenta de críticas, nomeadamente o seu carácter unidireccional, quando é sabido que o processo de ensino/aprendizagem é demasiado abrangente. Neste sentido, não pode ser avaliado em toda a sua complexidade por um único sistema de avaliação, menos ainda por um único ou simples questionário. A par da progressiva generalização dos procedimentos de avaliação do ensino através das percepções dos alunos, os docentes tendem a ver com uma certa desconfiança essa avaliação.

Autores como García e Congosto (2000) afirmam que alguns docentes resistem a ser avaliados pelos alunos, argumentando que a influência subjectiva das suas opiniões tende a influenciar negativamente os resultados das avaliações. Mais concretamente, os docentes temem que esta seja enviesada por diferentes factores, como sejam, a dificuldade da disciplina, a classificação obtida, a motivação do estudante e a dimensão da turma.

Chonko, Tanner e Davis (2002), referem algumas razões que tendem a justificar o cepticismo instalado em torno destas avaliações: i) o perigo dos administradores, sem experiência na área, utilizarem as avaliações dos alunos como único instrumento para tecer considerações acerca do desempenho docente; ii) os alunos que não trabalham tendem a penalizar os docentes que os desafiam intelectualmente; iii) os alunos podem “vingar-se” dos docentes atribuindo uma avaliação negativa; iv) os docentes encaram as avaliações como uma competição de popularidade, e sentem que as mesmas têm pouco valor para avaliar a qualidade do seu conhecimento científico; e v) os docentes sentem que os alunos não

possuem conhecimentos suficientemente credíveis para fornecer uma “radiografia” objectiva do ensino ministrado.

Num artigo publicado por Spencer e Schmelkin (2002), que procura explorar as opiniões dos alunos acerca da eficácia do ensino, os autores concluíram que, de uma forma genérica, os alunos não têm receio das repercussões da avaliação que fazem dos docentes, ainda que a desejem fazer em anonimato. Queixam-se, contudo, da inexistência de mecanismos de tradução dos resultados obtidos nessas avaliações em acções concretas (Braskamp & Ory, 1994).

A pertinência do desenvolvimento de dispositivos de avaliação da qualidade do ensino percebida pelos alunos, com destaque para a avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, tem sido comprovada em diversos estudos, ainda que com alguns resultados contraditórios.

Em relação às variáveis do aluno, Coles (2002) sugere que as avaliações do ensino tendem a ser influenciadas pelo ano, idade, género, área científica, desempenho académico anterior, métodos de estudo, inteligência, motivação e interesses dos alunos. Outros estudos indicam que a avaliação da actividade docente não se correlaciona com tais variáveis. De acordo com Feldman (1983), o género dos alunos não parece correlacionar-se com os resultados obtidos nas avaliações do ensino, admitindo-se, porém, que os mesmos tendem a avaliar mais favoravelmente docentes do mesmo sexo (Basow & Silberg, 1987; Bennett, 1982; Bernard, Keefauver, Elsworth & Maylor, 1981; Fernández & Mateo, 1997; Ory, 2001).

Cramer e Alexitch (2000) referem que os alunos das Ciências tendem a avaliar menos positivamente os docentes comparativamente aos alunos das Humanidades e das Ciências Sociais, não sendo tais diferenças muito significativas, embora consistentes (Cashin, 1990; 1992; Centra, 1993; Ory, 2001). Deberg e Wilson (1990) defendem que esta diferenciação pode ser afectada pela percepção de maior grau de dificuldade associada às disciplinas das áreas das Ciências. Num estudo levado a cabo por Rego (2001), não foram detectadas diferenças consideráveis entre as áreas de humanidades e de ciências.

Relativamente à tipologia de aula, as aulas práticas tendem a receber melhores avaliações pelos alunos do que as aulas teóricas (Cashin, 1992; Feldman, 1984; Marsh & Dunkin, 1992), assim como as disciplinas opcionais, comparativamente às obrigatórias, para as quais existe à partida um interesse prévio por parte dos alunos, o que influencia de forma positiva a avaliação atribuída aos docentes (Costin, Greenough & Menges, 1971; Feldman, 1978; Kulik & McKeachie, 1975; Marsh, 1984; Marsh & Dunkin, 1992; McKeachie, 1979).

De acordo com Langbein (1994), os alunos que frequentam disciplinas de anos avançados tendem a atribuir melhores avaliações comparativamente às disciplinas dos primeiros anos, provavelmente pelo facto dos alunos estarem mais motivados nos seus estudos e discriminarem, com maior conhecimento de causa, o processo de ensino/aprendizagem.

Autores como Aleamoni e Hexner (1980), e mais recentemente Goldberg e Callahan (1991) ou Langbein (1994), citam duas dezenas de artigos que suportam esta relação de causa e efeito. Outros autores, como Braskamp, Branderburg e Ory (1985), Centra (1979), McMillan, Wergin, Forsyth e Brown (1986) ou Marsh e Dunkin (1992), não encontraram correspondência entre o ano do curso e as avaliações dos alunos.

No que diz respeito às variáveis associadas aos docentes, vários trabalhos referidos em Ory (2001), como o de Bennett (1982), Ferber e Huber (1975), Lombardo e Tocci (1979) e Strathan, Richardson e Cook (1991), têm apontado para a ausência de correlações significativas entre o género do docente e os resultados obtidos nas avaliações. Um estudo de natureza longitudinal conduzido por Marsh e Hocevar (1991b), que procurava avaliar as mudanças do desempenho pedagógico percebido pelos alunos (tomando uma amostra de 195 docentes ao longo de 13 anos) concluiu a existência de um padrão consistente de avaliação das percepções de competência pedagógica percebido pelos alunos. Esse trabalho permitiu concluir que a avaliação do docente tende a manter-se estável em termos temporais o que corrobora a existência de um perfil intemporal consistente.

Relativamente às variáveis de contexto, um estudo realizado por Almeida (2002) sugere que os alunos de Departamentos percebidos como oferecendo “ensino de maior qualidade” tendem a envolver-se mais em abordagens profundas na sua aprendizagem bem como a perceberem os conteúdos escolares como relevantes e úteis.

Os trabalhos de Koh e Tan (1997) e Liaw e Goh (2003) sugerem que a avaliação dos docentes pode ser influenciada pelo tamanho da turma, onde turmas mais pequenas tendem a atribuir melhores avaliações comparativamente às turmas numerosas. Contudo, noutros trabalhos como o de Feldman (1978), o de Cashin (1992), ou o de Centra (1993), essa relação é considerada desprezível. Ory (2001) e Cashin (1990) referem algumas variáveis de natureza mais administrativa que poderão concorrer para a produção de avaliações mais favoráveis, como a possibilidade do questionário não ser anónimo, eliminando por isso preocupações/receios de eventuais represálias, a presença do docente na sala de aula e a explicitação do objectivo que se pretende atingir com a administração do questionário.

3.5 Formas de Avaliação da Qualidade do Ensino

A necessidade de maior responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino tem sido um tópico conciliador de interesse crescente no contexto do Ensino Superior (Coaldrake & Stedman, 1998; Ramsden, 1991; Simão, 2003; Sobrinho, 2000; Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997). Em resposta a este desafio, as Instituições de Ensino Superior têm procurado implementar políticas de avaliação e monitorização dessa qualidade. De acordo com Bireaud (1995), a influência do comportamento docente na qualidade das aprendizagens dos alunos e nos seus comportamentos alerta para a sua importância como indicador de profissionalismo ou de facilitador das aprendizagens.

Qualquer dispositivo de avaliação deve ter na sua base fontes e instrumentos de avaliação diversificados que permitam não só obter uma compreensão parcial dos dados, como também conferir a possibilidade de triangular e confrontar as diversas informações (Abrantes & Valente, 2000). A qualidade do ensino é um conceito multifacetado e, quando muito, o questionário apreende uma parte do todo que o define. Para avaliar e intervir na qualidade do ensino/aprendizagem não basta avaliar o docente, devendo-se incluir também aspectos relativos à Disciplina, ao Curso e à Instituição. Por exemplo, em Espanha começou-se a introduzir a denominada avaliação circular (Fernández & Mateo, 1994), nas Universidades de Oviedo e Complutense de Madrid (Fernández, Mateo & Muñiz, 1995) baseada na ideia de que todos os agentes que participam no contexto educativo têm o direito, e o dever, de se avaliarem reciprocamente (Fernández, 1992). Desta forma, procuram-se abarcar as diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem, a par do cruzamento das informações provenientes dos diferentes agentes com o objectivo de promover a riqueza interpretativa dos resultados obtidos.

A defesa da pluralidade informativa implica, ainda, a abertura do sistema de avaliação da qualidade do ensino à sua própria evolução, na medida em que a mudança da cultura pedagógica da instituição exige a adaptação sistemática das metodologias utilizadas para a sua avaliação. Se tradicionalmente a aprendizagem dos alunos foi considerada o objecto primogénito da avaliação, no presente, e de um modo mais sistemático a avaliação tem vindo a incidir sobre outras vertentes da realidade educativa, das quais se salientam as reformas, os currículos, os projectos, as metodologias e os docentes.

Algumas das formas referidas na literatura para avaliar a qualidade do ensino são:

1. A autoavaliação do docente;
2. A avaliação pelos pares;
3. Os avaliadores externos.

A autoavaliação do docente possibilita uma auto-reflexão mais substantiva por parte do docente sobre a sua actuação. Tremblay (1998) refere que a complexidade da actividade docente implica o desenvolvimento sistemático de um processo metacognitivo (avaliação de atitudes e conhecimentos) e de um acto pedagógico de auto-regulação dessa actividade, isto é, planificar, organizar, intervir e avaliar. Um dos exemplos de questionário disponíveis na literatura é o *SMRS – Staff Member Self Rating Survey* (Marsh, 1987, 1991) que procura constituir o contraponto da avaliação por questionário que é também utilizado pelos alunos, no sentido de testar a validade convergente e divergente das percepções dos actores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (alunos e docente). Em dois estudos, nos quais os docentes fizeram a sua autoavaliação com base no mesmo instrumento utilizado pelos alunos, Marsh (1987) concluiu que: i) a estrutura factorial do questionário aplicado aos alunos e docentes é idêntica; ii) o grau de concordância entre aluno/docente em cada dimensão do questionário é significativo; iii) na generalidade dos casos, as diferenças de médias entre os alunos e os docentes revelaram-se pouco significativas e assistemáticas; e iv) a análise multimétodo-multitraço fornece suporte para a validade convergente e discriminante das avaliações. Numa lógica de procurar harmonizar as diferentes perspectivas de avaliação, importa desenvolver dispositivos de avaliação que incluam a autoavaliação docente no sentido de superar uma das limitações mais apontadas nos vários estudos e que se relaciona com o carácter unilateral da avaliação do ensino.

Os trabalhos de Marsh (1987), Marsh e Dunkin (1992) e Marsh e Roche (1994), referem que a avaliação por pares que não se baseia em visitas às salas de aula parece correlacionar-se com os resultados obtidos nos questionários de avaliação do ensino, mas tende a ser influenciada pela informação veiculada pelos alunos. Centra (1979), Murray (1980) e Scriven (1981), referem que as avaliações de colegas e administradores que se baseiam em visitas às salas de aula não parecem ser suficientemente fiáveis (isto é, as avaliações entre pares nem sempre são consensuais) e, de uma forma sistemática, não tendem a correlacionar-se com os resultados dos questionários de avaliação do ensino ou com outros indicadores do ensino eficaz.

Autores como Poissant (1996) e Lachapelle (1998) referem que a avaliação feita por pares é essencial na determinação da qualidade do trabalho do docente, já que estes estão particularmente qualificados quando se trata de avaliar os materiais de ensino. Estas apreciações têm normalmente por base a observação directa de aulas ou através de vídeo. No entanto, a observação de aulas levanta alguma controvérsia. Por exemplo, os pares não treinados têm tendência para avaliar mais positivamente o docente comparativamente com os alunos (*efeito de leniência*).

Abrantes e Valente (2000) apontam outros factores limitadores: amizade muito próxima entre os pares e o avaliado; número reduzido de pares juízes; conhecimento insuficiente (por parte dos avaliadores) da disciplina leccionada pelo avaliado; competição com o avaliado e falta de anonimato dos pares.

Murray (1980) sugere o recurso a avaliadores externos como forma de ultrapassar as limitações referidas nos pontos anteriores. Num dos seus trabalhos, Murray (1983) treinou observadores para estimar a ocorrência de comportamentos específicos em 54 docentes que tinham previamente recebido avaliações baixas, médias e altas nos questionários. Os resultados obtidos indicam que os docentes avaliados de forma distinta pelos alunos, também o foram quanto à manifestação de comportamentos sinalizados pelos observadores externos.

No âmbito da avaliação do ensino tomando os ambientes educativos, Fraser (1991) propõe a existência de três abordagens principais:

1. Observação sistemática;
2. Estudo de casos;
3. Avaliação das percepções dos alunos e dos docentes.

De acordo com o mesmo autor, a abordagem perceptiva apresenta algumas vantagens relativamente às restantes metodologias acima mencionadas:

- (i) É mais económica do que as observações de sala de aula, que envolvem o recurso a observadores especializados e experientes;
- (ii) Baseia-se na avaliação da experiência efectiva dos alunos num determinado ambiente, enquanto os dados resultantes da observação habitualmente se restringem a um período de tempo determinado;
- (iii) Envolve um conjunto de julgamentos de todos os alunos da turma, enquanto as técnicas de observação tipicamente envolvem um único observador.

Ainda em relação às percepções dos alunos, uma vez que são elas as determinantes dos seus comportamentos mais do que as situações reais, podem assumir-se como mais relevantes do que os próprios comportamentos observáveis (*idem*).

Muito tem sido escrito sobre as vantagens e desvantagens das várias fontes de informação utilizadas. Cada uma delas pode fornecer informações únicas, mas é também falível, geralmente de uma forma diferente das outras fontes. Por exemplo, a inconsistência ou o viés associado à avaliação pelos pares é diferente do que está associado à avaliação pelos alunos (a avaliação pelos alunos tem outras fragilidades). Considerando três ou mais fontes diferentes de informação, os pontos fortes de cada uma poderão compensar as deficiências das outras, convergindo assim para uma decisão sobre a eficácia do ensino que é mais

precisa do que se fosse baseada numa única fonte de informação (Appling, Naumann & Berk, 2001).

Berk (2005) refere que esta noção de *triangulação* resulta de um modelo compensatório de tomada de decisão. Dada a complexidade de medição do acto de ensinar, é razoável esperar que a utilização de múltiplas fontes de informação forneçam uma imagem mais precisa, confiável e abrangente relativamente à eficácia do ensino, do que uma única fonte. No entanto, o agente de decisão só deverá integrar as informações provenientes de fontes manifestamente válidas.

O mesmo autor propõe uma *conceptualização unificada* de eficácia do ensino, segundo a qual a informação deverá ser recolhida a partir de uma variedade de fontes para definir o constructo e para tomar decisões sobre a sua consecução. Para isso, propõe doze potenciais fontes de informação da eficácia docente: 1) Avaliação pelos alunos; 2) Avaliação pelos pares; 3) Auto-avaliação; 4) Vídeos; 5) Entrevistas aos alunos; 6) Classificações dos alunos; 7) Avaliação pelas entidades empregadoras; 8) Avaliação pelos directores; 9) Bolsas de ensino; 10) Prémios de ensino; 11) Medidas do resultado da aprendizagem (*learning outcomes*); e 12) Portfólio docente.

3.6 Exemplos de Avaliação do Desempenho noutros Países

A necessidade de avaliar o desempenho no Ensino Superior é uma realidade reconhecida desde há muito tempo em muitos países. No que diz respeito à avaliação dos docentes do Ensino Superior, esta tem sido sempre alvo de alguma controvérsia. A discussão conflui para um conjunto de questões relacionadas com a definição das dimensões a avaliar do trabalho do docente, o objectivo da avaliação, o modo de avaliar cada uma das dimensões, quem e quando se deve avaliar e ainda como utilizar os resultados da avaliação. Tradicionalmente, a avaliação no Ensino Superior tem sido realizada segundo três perspectivas: a avaliação das instituições dentro de um país; a avaliação dos departamentos da instituição; e a avaliação dos cursos ou dos programas do Ensino Superior.

Relativamente à primeira perspectiva, Coelli (1996) procurou avaliar o desempenho da Universidade da Nova Inglaterra relativamente a outras 35 universidades Australianas. Fandel e Gal (2001) recorreram à programação por objectivos e a vários conceitos de distância (métricas) para resolver um problema real de redistribuição de fundos para ensino e investigação pelas universidades públicas Alemãs. Arcelus e Coleman (1997) analisaram a eficiência de 32 departamentos de uma universidade Canadiana, com base na qual os fundos

eram distribuídos. Rezende, Souza e Corgosinho (2003) descrevem o *SysAva-Net* – Sistema de Avaliação Institucional para Internet. Este sistema permite que alunos, professores e coordenadores realizem avaliações referentes a questões Institucionais, através da Internet, agilizando todo o processo de recolha de dados e a geração de gráficos sobre informações recolhidas a partir do sistema.

Há também alguns estudos acerca da eficiência relativa dos departamentos de uma universidade. Por exemplo, Tomkins e Green (1988) analisaram a eficiência global dos departamentos financeiros das universidades do Reino Unido, Beasley (1995) estudou a eficiência ao nível do ensino e da investigação dos departamentos de física e química do Reino Unido, e Johnes e Johnes (1995) estudaram vários modelos para avaliar a eficiência técnica dos departamentos económicos no Reino Unido no que diz respeito à investigação que estes produzem.

Exemplos de estudos relacionados com acreditação e avaliação comparativa dos cursos ministrados incluem o artigo de Charnes, Cooper e Rhodes (1981), no qual se comparam dois programas diferentes nos Estados Unidos da América usando *Data Envelopment Analysis* (DEA), e o de A. Bessent, E. Bessent, Charnes, Cooper e Thorogood (1983), que usaram DEA para avaliar a eficiência relativa de programas educacionais numa faculdade pública.

Cowan (2005) apresenta cinco aspectos associados à actividade lectiva que são actualmente considerados como merecedores de especial atenção pelos docentes do Ensino Superior britânicos:

1. Padrões de exigência/desempenho;
2. Qualidade da experiência de aprendizagem;
3. Infra-Estrutura Nacional de Avaliação;
4. “Externalidade”;
5. Alinhamento Construtivo.

Enquadrando o seu trabalho no contexto da avaliação da qualidade do ensino como um todo, e não da avaliação de professores, identifica cinco situações nas quais, no Reino Unido, o ensino pode ser avaliado. Apenas a primeira destas situações se centra no professor, individualmente.

1. Confirmar ou negar competência profissional – como requisito legal;
2. Formação e observação de docentes universitários recém contratados;

3. Revisões curriculares, ao nível das disciplinas ou de todo o plano curricular;
4. Revisões das estratégias institucionais de aprendizagem;
5. Auditorias académicas.

Segundo o mesmo autor, a situação presente no Reino Unido é de que:

- As instituições continuarão a concentrar-se na avaliação da experiência global de ensino e aprendizagem disponibilizada aos seus estudantes;
- A avaliação de professores, individualmente e da sua actividade lectiva continuará a ser utilizada para determinar capacidade após formação, e justificação para promoção em que um dos critérios utilizados seja a de excelência no ensino;
- Esforços crescentes serão devotados a desenvolver e empregar meios sólidos e válidos de avaliação da qualidade e padrões de aprendizagem, ensino e avaliação.

Embora haja poucos estudos dentro do contexto da avaliação do ensino (Davis, Ellett & Annunziata, 2002), estes estudos incidiram inicialmente no uso de avaliações dos docentes realizadas pelos alunos, no contexto de sala-de-aula. Contudo, é questionável e potencialmente contra-produtivo que uma instituição do Ensino Superior estabeleça uma comparação entre os seus docentes, baseando-se exclusivamente na sua capacidade de ensinar. Um exemplo de uma avaliação de docentes bem equilibrada pode ser encontrado em Agrell e Steuer (2000). Neste estudo a avaliação foi baseada em quatro critérios: investigação, ensino, serviço externo e serviço interno dos docentes. Os resultados identificaram os candidatos a promover e revelaram problemas subjacentes à consistência da gestão, subgrupos departamentais e a estrutura de incentivos.

Também em Abrantes e Valente (2000) se analisaram alguns casos de outros países em que essa avaliação tem lugar, como é o caso da Universidade de Laval, no Canadá, o King's College, no Reino Unido, e a Universidade de Amesterdão, na Holanda. A prática dos inquéritos pedagógicos aos estudantes, não permite, por si só, realizar uma avaliação pedagógica dos docentes. Nos casos analisados no estudo referido, a avaliação pressupõe outros instrumentos complementares, incluindo a autoavaliação e a criação de portefólios.

Rebollosa, Pozo, Cantón e Fernández Ramírez (2001) apresentam um modelo integral de avaliação aplicado à qualidade do Ensino Superior. Destacam-se as características de duas estratégias de avaliação nessa área, a tradicional análise de competências e a perspectiva moderna de desenvolvimento profissional, recorrendo-se à importância actual que é dada à

Gestão Integral da Qualidade (GIC), especialmente na perspectiva europeia da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM²²), como elo de união. Com uma concepção construtivista da actividade docente, assinala-se a conveniência de completar a informação proporcionada pelo tradicional inquérito aos professores (avaliação de competências) com dados procedentes da análise de desenvolvimento profissional. A aplicação efectiva do modelo exige uma visão holística das funções do pessoal docente, dando particular ênfase à análise das variáveis contextuais e dos processos individuais e institucionais, assim como a integração da teoria procedente da Psicologia Organizacional e a combinação adequada de diferentes métodos de recolha de informação.

Barbancho Medina e Jordano Salinas (2002) apresentam um Modelo de Avaliação da Qualidade Docente da Universidade de Córdoba. Estes autores advogam que, falar de qualidade numa Universidade, implica considerar toda a sua complexidade institucional, não só pela sua estrutura e organização, mas também pela rede de relações internas e externas que condicionam o desenvolvimento das suas funções. Assim, um modelo institucional de avaliação da qualidade docente numa Universidade deve reunir pelo menos as seguintes características:

- Carácter institucional (afectando toda a instituição universitária: docentes, programas, ...);
- Deve fazer parte das políticas de governo da universidade (os órgãos directivos devem exercer uma liderança clara, quer nas acções contempladas no modelo, quer nas tomadas de decisão decorrentes da sua aplicação);
- Deve ser transparente na metodologia e objectivo nos resultados (não deve gerar desconfiança nos avaliados e deve ter os seus próprios sistemas de garantia da qualidade);
- Deve abordar não só os níveis individuais ou pessoais, mas também os colectivos;
- Deve estar orientado para a melhoria e proporcionar não só informação mas também ferramentas facilitadoras da mesma;
- Deve ter repercussões (isto é, os resultados da avaliação têm de ter consequências).

Em Leite, Martins e Souza (2003) é possível encontrar os princípios e a metodologia adoptados pelo Programa Permanente de Avaliação Institucional da PUC Minas (PROPAV). Este Programa pretende aferir a qualidade da prática educativa através da adopção de quatro

²² Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*European Foundation for Quality Management*”.

parâmetros que, no entendimento dos autores, estruturam e articulam o trabalho com o conhecimento: a indissociabilidade entre ensino, investigação e extensão; a articulação teoria/prática; a interdisciplinaridade e a transversalidade; e a formação humanista. Este Programa tem sido desenvolvido como obra colectiva e a sua metodologia fundamenta-se no princípio da educação como bem público, assim como na participação democrática da comunidade académica no processo avaliativo. A avaliação centra-se no Projecto Pedagógico dos cursos como instrumento adequado para se aferir a qualidade da prática educativa, projecto que constitui a ferramenta central de planeamento e gestão académica.

As duas técnicas mais usadas para a avaliação do desempenho no Ensino Superior são a DEA e a Análise de Decisão Multicritério (MCDM²³). Mustafa e Goh (1996) levaram a cabo uma revisão bibliográfica das aplicações de MCDM no contexto da educação. A técnica de DEA, recorrendo frequentemente a ideias provenientes da MCDM, emergiu como a técnica principal para a análise da eficiência na educação, com aplicações bem sucedidas em diversos países. DEA é uma técnica de Programação Linear que permite obter uma contagem (*score*) da eficiência para as unidades analisadas. Permite a identificação das unidades eficientes, que são exemplos das melhores práticas que as outras unidades devem tentar seguir. A quantificação das ineficiências é baseada na comparação com as realizações observadas nas outras unidades.

Os procedimentos de avaliação dos docentes padecem de determinados problemas estatísticos e conceptuais. Pascual Gómez (2005) realiza a análise de um instrumento de medida para abordar a avaliação docente: os modelos hierárquicos lineares. A análise deste instrumento de medida da avaliação docente confirma a utilidade dos inquéritos aos docentes, ainda que estes tenham as suas limitações como instrumentos de medida.

Ghedin e Aquario (2008) investigaram a questão da avaliação docente no Ensino Superior, fornecendo um panorama do fenómeno no contexto específico italiano, num âmbito de dimensão europeia. Essa investigação teve como objectivo realçar os aspectos específicos do processo de ensino dependentes do contexto, através da análise de setenta entrevistas realizadas a professores e alunos de quatro faculdades (Ciências Humanas, Psicologia, Ciências da Educação, Matemática e Ciências Naturais).

Esse trabalho partiu da premissa de que nas Universidades italianas, a avaliação do ensino se baseia em indicadores gerais que reflectem uma simplificação de um fenómeno complexo. Nessa perspectiva, argumentam que a natureza da avaliação do ensino é caracterizada pela

²³ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*Multicriteria Decision Making*”.

multidimensionalidade e complexidade. Só dessa forma ela pode representar um instrumento útil para a melhoria do processo de ensino e para a compreensão da importância de ser um professor eficaz. Os resultados revelaram diferenças entre as quatro faculdades, considerando as múltiplas dimensões do ensino universitário. Verificaram que a avaliação deve ter em conta aspectos independentes do contexto (transversais às faculdades) e aspectos dependentes do contexto (específicos a cada faculdade). O estudo revelou que existem aspectos relativos ao processo didáctico e pedagógico e que pertencem naturalmente e intrinsecamente ao processo de ensino (transversal às faculdades). Por outro lado, as características do “bom professor” ou do “curso interessante” variam de faculdade para faculdade. Sublinham também a importância de envolver os professores e os alunos na formulação de questões relevantes relacionadas com o ensino, com base num modelo participativo.

3.7 A Experiência Portuguesa

Em Portugal, os instrumentos de avaliação pedagógica dos docentes não estão muito difundidos e as principais motivações por detrás das avaliações do Ensino Superior têm estado relacionadas com a acreditação e avaliação comparativa dos cursos ministrados. Esta ênfase resulta de um interesse generalizado da sociedade neste tipo de avaliação.

Num estudo realizado por Abrantes e Valente (2000), para a Direcção-Geral do Ensino Superior, é feita referência a dois casos que escapam ao panorama típico nacional, no qual a aplicação dos questionários mais parece ser um fim em si mesmo. Trata-se do Instituto Superior Técnico (IST) e da Universidade do Minho (UM). Nestes casos, os objectivos descritos inserem-se claramente numa lógica que vê na avaliação do funcionamento da disciplina e do desempenho do docente um instrumento decisivo para a melhoria da qualidade do ensino numa óptica de aposta no desenvolvimento pessoal e profissional do docente e, simultaneamente, na responsabilização do aluno.

Relativamente à responsabilidade pela gestão do processo de avaliação, evidencia-se o facto de se tratar de iniciativas promovidas ao mais alto nível de cada instituição sendo de destacar mais uma vez os casos: da Universidade do Minho, cujo processo de avaliação resultou de um Despacho da reitoria, sendo aplicável por isso a toda a Universidade; do Instituto Superior Técnico, o qual criou junto do Gabinete de Estudos e Planeamento um Núcleo de Avaliação Pedagógica responsável pela gestão do sistema de avaliação e, ainda, da

Universidade de Aveiro que criou o Gabinete Pedagógico e do Programa de Avaliação do Ensino junto da respectiva reitoria.

No que diz respeito ao conteúdo dos instrumentos de avaliação utilizados, que visam predominantemente a avaliação pedagógica das disciplinas/cursos e dos docentes, é possível identificar um conjunto de elementos mais ou menos recorrentes pelo que, da avaliação pedagógica dos docentes, se destacam as seguintes variáveis:

- Conhecimento das matérias;
- Organização/preparação das aulas;
- Clareza com que expõe a matéria;
- Utilização adequada do quadro e dos acetatos;
- Capacidade de se fazer ouvir adequadamente;
- Disponibilização/indicação de elementos de estudo;
- Nível de segurança na exposição da matéria;
- Adequação dos exemplos/exercícios utilizados;
- Capacidade para motivar os alunos;
- Esclarecimento de dúvidas;
- Capacidade para estimular o espírito crítico;
- Assiduidade e pontualidade;
- Disponibilidade para atendimento dos alunos;
- Relacionamento com os alunos;
- Definição clara e atempada do regime de avaliação;
- Apreciação global do docente.

Da avaliação das disciplinas/cursos destacam-se as seguintes variáveis:

- Clareza na definição dos objectivos da disciplina/curso;
- Nível de interesse da matéria;
- Nível de articulação com outras disciplinas;
- Nível de articulação da matéria dada com os conhecimentos adquiridos anteriormente;
- Grau de dificuldade da matéria;
- Relação entre conteúdo e carga horária;

- Articulação entre aulas teóricas e práticas;
- Relevância e disponibilidade da bibliografia indicada;
- Grau de adequação do regime de avaliação aos objectivos da disciplina;
- Grau de disponibilidade e de adequação dos meios técnicos utilizados;
- Interesse da disciplina para o curso;
- Nível de trabalho exigido pela disciplina relativamente às restantes;
- Contribuição para a compreensão de fenómenos complexos;
- Articulação da disciplina com a realidade;
- Apreciação global da disciplina.

Vários questionários procuraram ainda introduzir um conjunto de variáveis de caracterização do aluno, nomeadamente no que concerne à sua assiduidade, à existência de eventuais reprovações à disciplina, etc.

Como balanço deste estudo, sobressai um conjunto de experiências de avaliação com graus diferenciados de amadurecimento, constituindo “um primeiro passo no sentido de lançar as sementes para a germinação de uma cultura de avaliação ao nível do funcionamento pedagógico das disciplinas e do desempenho dos docentes.” (Abrantes & Valente, 2000)

O mesmo estudo, que tinha como objectivo “desenvolver um dispositivo de avaliação do desempenho dos docentes do Ensino Superior, na vertente ensino”, com base nos resultados do inquérito aos docentes, permitiu chegar a algumas conclusões sobre as suas preferências:

- Preferência aos departamentos e ao conselho pedagógico sobre a responsabilidade na escolha dos docentes/disciplinas a avaliar, mas não, por exemplo, ao conselho científico;
- Valorização da diversidade dos instrumentos de recolha, dando preferência à caracterização do contexto feita pelos docentes associado a questionário aos estudantes;
- Preferência pela publicação de resultados ou, quando muito, pela divulgação ao docente/departamento;
- Cometimento da utilização dos resultados pelo docente e pelo departamento, isto é, pelos pares, em prol da autoavaliação e do desenvolvimento pessoal e profissional, e não aos órgãos de gestão, nem em relação linear com a progressão na carreira.

Como aspectos emergentes do estudo destacam-se a adesão generalizada dos docentes à existência de um dispositivo de avaliação, a convergência de opiniões entre os dois

subsistemas de Ensino Superior, a forte coerência nas respostas, a diversidade de soluções quanto à organização e gestão do dispositivo, e a adesão à diversidade de fontes e de produtos. Resulta também uma proposta de objectivos possíveis: qualidade, visibilidade, desenvolvimento pessoal e profissional, política de formação, redefinição dos critérios de promoção; e uma lista de orientações para a sua organização e gestão: responsabilidade cometida preferencialmente a um núcleo técnico, múltiplas possibilidades de indigitação quanto ao poder de decisão, metodologia quanto ao que é avaliado (docente e disciplina) e quanto à periodicidade (de três em três anos), alunos e docentes como fontes de informação, três instrumentos de recolha (questionário aos alunos, questionário de contexto ao docente e relatórios de reflexão), divulgação restrita disciplina/docente e divulgação ao público de resultados agregados, e uso directo dos resultados para desenvolvimento institucional e pessoal e para identificação de necessidades de formação. A divulgação e o uso deve seguir uma perspectiva holística, respeitar princípios éticos, garantir condições de retroacção, e inscrever-se numa política de valorização pessoal e profissional. Em suma, trata-se de questionar se a avaliação é uma exigência inútil ou um instrumento estratégico para a melhoria do desempenho pedagógico. E nesse caso não pode deixar de ser contextualizada, participada, multidimensional e diversificada.

O Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESup) realizou em Lisboa, em 30 e 31 de Janeiro de 2004, um Encontro sobre Avaliação Pedagógica no Ensino Superior. Este encontro abriu perspectivas de continuidade de trabalho nestes domínios, tanto em matéria de formação pedagógica, como de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. Este sindicato manifestou a sua intenção de intervenção futura em matéria de avaliação pedagógica, quer pela atenção que desde há muito tempo dedica à problemática da avaliação, quer pela possibilidade de certos procedimentos ditos de avaliação poderem vir a ter influência na situação profissional dos docentes do Ensino Superior (SNESup, 2004).

Nas linhas seguintes deste trabalho, apresenta-se um resumo das sessões e debates que tiveram lugar nesse encontro, dando particular atenção aos temas mais directamente relacionados com a avaliação do desempenho de docentes.

A primeira sessão deste encontro subordinou-se ao tema das “Condicionantes do sucesso académico”, na qual se discutiram questões directamente relacionadas com o insucesso académico dos alunos do Ensino Superior. Todos os intervenientes mencionaram a quota-parte da responsabilidade que cabe aos docentes assumir nesta realidade, pelo que o tema da avaliação dos docentes tenha sido apontado como um dos factores a considerar para a inversão deste quadro de insucesso (*idem*, pp. 24-25).

O tema dos “Modelos de avaliação do ensino e da docência” contou com as intervenções de António Gama (Associação Portuguesa para a Qualidade – APQ), de Maria Odete Valente (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa), bem como de docentes e investigadores que se debruçam sobre modelos de questionários utilizados nos inquéritos aos docentes.

António Gama realçou o interesse que as temáticas da Qualidade têm despertado entre os docentes do Ensino Superior, apresentando o papel da Qualidade na sociedade actual, vários referenciais de avaliação e um modelo de excelência. Apresentou a norma ISO 9000 como sendo um referencial de gestão para a organização, salientando a existência de escolas superiores já certificadas por aquela norma. Como resposta à dificuldade de estabelecer objectivos para a avaliação da Qualidade, referiu o modelo de excelência e autoavaliação da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) para as organizações, aplicável também às instituições de Ensino Superior, o qual incide sobre “meios” para a qualidade (liderança, pessoas, política e estratégia, parcerias e recursos, e processos) e sobre “resultados” da qualidade (resultados-pessoas, resultados-clientes, resultados-sociedade, e resultados-chave do desempenho) através da promoção transversal da inovação e da aprendizagem.

Maria Odete Valente, baseando-se num estudo sobre a questão dos modelos de avaliação do Ensino Superior em Portugal (Abrantes & Valente, 2000), referiu como questão essencial e prévia, que a construção dos modelos exige, uma discussão aprofundada e uma consensualização sobre o que se espera ao colocar em marcha um processo de avaliação: porque é que se quer avaliar, como é que se pode avaliar e o que é que se faz com os dados; como motivar os docentes a aproveitar esses dados para melhorar e como é que a instituição tira partido desse processo, que é em geral um processo massivo, com custos de tempo e dinheiro e que nem sempre é completamente aproveitado, ou então é distorcido ou reducionista, tendo efeitos perversos e não promovendo a melhoria da docência. A finalidade da avaliação é, assim, para quê? Dar visibilidade à instituição? Melhorar a qualidade do ensino? Satisfazer os alunos? Melhorar toda a *performance* da instituição na componente de ensino? É para regular o sistema? Tirar ilações administrativas para a gestão dos docentes? Conforme as respostas, resultará diferente o modelo de avaliação, de modo que os dados sejam quer suficientes, quer pertinentes, para a avaliação. Referiu ainda que, em Portugal, e ao contrário de casos observados no estrangeiro, a avaliação fica muitas vezes retida nos gabinetes de avaliação demorando ou mesmo não chegando aos docentes.

Foram também discutidas questões abordadas no trabalho de Brandão, Teixeira e Almeida (2004), relativas à construção de questionários, nomeadamente no que diz respeito a aspectos

da análise do conteúdo dos modelos (em termos da apresentação, das indicações sobre o preenchimento, dos temas incluídos, da concepção em concreto das questões, em particular a adjetivação e o efeito de persuasão sobre os inquiridos, da adequação e do significado das escalas, da adequação ao conhecimento dos inquiridos e da adequação linguística e da clareza e simplicidade das questões, da inclusão de questões sensíveis, da extensão dos questionários, etc.), assim como também aos processos de inquérito e de utilização (momento de aplicação e o método de recolha, tratamento e divulgação).

Outro dos temas abordados diz respeito à concepção de docente subjacente aos questionários, constante no trabalho de Lopes (2004). O autor refere que a literatura não apoia a utilização dos questionários para a avaliação substantiva do desempenho pedagógico dos docentes, salientando contudo que é essa a preocupação dominante nos questionários aplicados aos alunos. Segundo ele, através da formulação das questões é possível traçar o perfil do “bom professor” na concepção das instituições. O “bom docente” ou o “bom profissional” será, então, por esta ordem de importância, o que tem uma exposição clara na sala de aula e com uma velocidade que permite tirar apontamentos; que está sempre acessível e pronto para apoiar os alunos, independentemente de hora e lugar; que disponibiliza, atempada e adequadamente, a bibliografia da disciplina aos discentes; que revela uma boa preparação científica, isto é, posse de conhecimentos e capacidade para a sua divulgação; que tem um comportamento de avaliação correcto, adequando-a ao tipo de aulas, aos conteúdos ministrados e aos materiais fornecidos, a sua justeza e publicitação prévia do regime de avaliação; e que é assíduo. Por outro lado são menos relevantes: ser exigente; cumprir o programa; gerir bem o tempo; negociar a avaliação; explicar como avaliou/classificou e ser sensível aos casos problemáticos. No fundo, o bom docente retratado é aquele cujas qualidades delineiam o perfil do bom funcionário (Lopes, 2004, pp. 25-27).

A sessão acerca das “Consequências e utilidade da avaliação de docentes noutros países”, contou com as intervenções de Serge Portalier (*Université Lyon*, França) e John Cowan (*UHI Millennium Institute*, Escócia), tendo sido moderada por Manuel Filipe Canaveira (Universidade Nova de Lisboa – UNL).

Serge Portalier apresentou uma análise do Ensino Superior em França, focando o papel do docente do Ensino Superior no ensino e investigação, explicitando as diversas funções de ensino do docente e referindo-se à avaliação pedagógica. No que respeita à investigação, salientou que esta apresenta medições genericamente aceites. Realçou ainda o terceiro papel desempenhado por muitos docentes – o de gestor – alertando para a tarefa árdua que é exigida aos docentes que desempenham (ou tentam desempenhar) estes três papéis.

John Cowan, antigo director da divisão escocesa da *Open University* e actual auditor da Agência de Qualidade do Ensino Superior britânica (*Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA*), deu particular ênfase ao sistema de auditorias a instituições do Ensino Superior, a principal forma de avaliação do Ensino Superior no Reino Unido. Salientou que este sistema se debruçava na avaliação do ensino e não na avaliação dos docentes, que é mais comum, por exemplo, nos Estados Unidos da América. Ainda a respeito da avaliação dos docentes, este autor considera que a questão da avaliação dos docentes pelos alunos está a ser empolada, uma vez que, do seu ponto de vista, tal tem sido feito desde sempre. A questão está em saber se os docentes querem conhecer os resultados desta avaliação e se querem que outros tomem conhecimento desses resultados (*idem*, pp. 27-28).

O tema da “Avaliação psicopedagógica e Pedagogia e formação pedagógica” teve a participação de Freitas-Magalhães (Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras), Adriano Brandão (Instituto Superior da Maia), Geiza Oliveira (UNL) e John Cowan (UHI *Millennium Institute, Scotland*).

Freitas-Magalhães direccionou a sua intervenção para a avaliação dos perfis psicológicos subjacentes à prática do professor, partindo da seguinte questão: “Se tudo se avalia, porque é que não pode também avaliar-se o professor?”. Referiu que não existe uma escala ou instrumento exclusivo, a nível psicológico, de classificação de docentes, recorrendo-se a outros instrumentos de avaliação de comportamentos, que podem identificar dificuldades psicológicas e prever um conjunto de comportamentos de cada indivíduo. A capacidade de adaptação do docente à avaliação psicopedagógica passa pela robustez do *self*, e que se revela na conjugação de três etapas: harmonia perfeita (estabilidade e satisfação na execução das tarefas), abertura aos outros para mudar e juízo conflitual (reacção perante a avaliação).

Adriano Brandão falou sobre o tema do stress e da gestão do tempo. Citando as várias fontes de stress, os vários mecanismos patogénicos e os mecanismos de defesa, esclareceu que o stress, definido como síndrome geral da adaptação, não é sempre uma síndrome negativa. No tema gestão do tempo, salientou que esta é essencial para evitar o stress patológico.

Segundo Geiza Oliveira, os professores do Ensino Superior são os únicos que não recebem formação para executar as tarefas de que são incumbidos: ensinar, investigar e gerir. O acto de ensinar consta em:

- Comunicar um saber;
- Preparar material didáctico;
- Relacionar-se com o público-alvo;
- Utilizar meios audiovisuais.

Para obter um melhor desempenho em cada uma destas vertentes, é necessário ter formação adequada:

1. Fundamentos teóricos do ensino e aprendizagem;
2. Técnicas de comportamento e comunicação;
3. Fundamentos do relacionamento social e organizacional;
4. Técnicas de preparação e utilização de meios audiovisuais.

A motivação do professor para a formação pedagógica resultará num aumento dos níveis de autoconfiança, e consequente melhoria da qualidade das aulas, e melhor relação professor-aluno. Para a implementação da formação pedagógica devem obrigar-se os recém-contratados a receber formação; aconselhar/motivar os mais antigos e/ou resistentes, através de apoio mais personalizado; para os restantes, oferecer a formação como opcional, mas recompensar de alguma forma.

Como requisitos para o sucesso da formação pedagógica:

1. A direcção da escola/departamento deve estar envolvida e empenhada;
2. Devem-se encontrar as melhores formas de captar/motivar os docentes;
3. Devem escolher-se formadores com experiência prévia no Ensino Superior;
4. Devem garantir-se as condições físicas apropriadas;
5. Os custos da formação devem ser suportados pela instituição;
6. O pagamento de uma inscrição pelo docente como compromisso de frequência.

A avaliação dos docentes deve ter em conta a sua competência a ensinar e qualquer formação que melhore o seu desempenho nesta tarefa deve ser considerada na avaliação e progressão na carreira.

John Cowan apresentou dois exemplos da utilização intencional da reflexão, como método de desenvolvimento profissional da componente pedagógica de trabalho docente e uma aplicação no desenvolvimento de capacidades de pesquisa, em alunos do Ensino Superior. Partindo da contextualização das prioridades de aprendizagem no Ensino Superior, que no passado se concentravam essencialmente nos conteúdos programáticos e que actualmente incluem – por força da evolução tecnológica – o desenvolvimento de competências transversais como as capacidades de análise, síntese e espírito crítico, o orador passou a analisar a forma como se pode proporcionar o desenvolvimento destas competências. O que se sabe sobre a aquisição destas competências transversais é que: não se desenvolvem meramente por serem praticadas, podendo manter-se o seu nível de desenvolvimento

inalterado, experiência após experiência; não se desenvolvem por acumulação de experiências profissionais.

Muitos especialistas em Educação acreditam que estas competências apenas se desenvolvem quando nos forçamos a pensar sobre o que fazemos, como o fazemos e quão bem o fazemos. Isto constitui a actividade de Reflexão. Podem referir-se três pontos fulcrais para o desenvolvimento de competências transversais:

1. Pensar eficientemente acerca do desenvolvimento de competências parte de exemplos e usa linguagem comum;
2. Pessoas que se dedicam a pensar, em relação a qualquer actividade em como “o fizeram”, considerando os dados disponíveis, vão melhorar o seu desempenho futuro, qualquer que seja a competência considerada;
3. Pessoas que pensam em quão bem realizaram uma determinada tarefa, e em quão bem a poderiam ter realizado, são mais eficientes na gestão das suas aprendizagens, tanto na forma como as gerem como na forma como as direccionam.

As actividades de reflexão podem resumir-se a quatro tipos de auto-questões:

1. Análise de Processo (“Como?”);
2. Autoavaliação (“Quão bem?”);
3. Análise de Incidentes Críticos (“O que posso retirar desta experiência, no futuro?”);
4. Aprendizagem Inesperada (“O que está a acontecer aqui?”) (*idem*, pp. 29-30).

O encontro encerrou com uma sessão de debate sobre a “Formação pedagógica e avaliação pedagógica na revisão dos estatutos da carreira docente”, com as intervenções de Jorge Pedreira (UNL), Teresa Almeida (UNL) e Luís Belchior (Universidade do Porto).

De acordo com Jorge Pedreira, nos actuais estatutos das carreiras, a avaliação dos docentes é feita apenas no contexto de provas académicas ou de concursos para o preenchimento de lugares do quadro, o que quer dizer que são muito espaçadas no tempo e que, tal como decorre da lei, não abarcam a totalidade do trabalho dos docentes. No caso das provas académicas analisa-se, sobretudo, o trabalho científico; no caso das provas de aptidão científica e pedagógica há alguma avaliação pedagógica, mas tais provas tendem a ser substituídas na maior parte das vezes pelo mestrado, onde não há avaliação pedagógica; e, no caso dos concursos, o que está em causa é uma avaliação pedagógica mais prospectiva, sobre o que o docente pretende fazer, e é dada uma lição que tem muito pouco a ver com as lições que são dadas aos estudantes. Há, assim, uma avaliação episódica que permite, mesmo a um professor auxiliar que obtenha nomeação definitiva, que nunca mais seja sujeito a qualquer

avaliação. Consequentemente, a avaliação do desempenho dos professores deve ocorrer em períodos mais curtos e abarcar a totalidade das funções dos docentes, nomeadamente a investigação, a docência, a contribuição para a gestão da escola e a contribuição para o serviço à comunidade.

Sobre a avaliação pedagógica, é fundamental chegar a um quadro legal onde a avaliação seja feita com o rigor indispensável a que possa ter algumas consequências. Uma parte tem que ter em conta os destinatários da actividade pedagógica, isto é, os estudantes, os quais forçosamente terão que pronunciar-se. Contudo, essa não pode ser a única palavra, nem pode ser recolhida nos termos em que tem sido. É indispensável um conjunto de condições de rigor que assegurem a validade da recolha de informação, nomeadamente a representatividade das respostas, a continuidade no tempo e a escolha de questões adequadas a ser respondidas pelos alunos. Ao mesmo tempo, as instituições têm que dotar-se de mecanismos de avaliação desta avaliação, pois se esta pode, e deve, ter efeitos positivos sobre a organização do trabalho docente e sobre a avaliação relativa dos docentes, pode também, por outro lado, ter efeitos perversos, tais como introduzir práticas demagógicas por parte dos docentes ou facilitismos geradores de formas de compensação na avaliação entre docentes e alunos.

As instituições devem dotar-se de meios de estudo das classificações, nomeadamente sobre o patrocínio dos conselhos pedagógicos. Mas a intervenção dos estudantes no processo de avaliação não pode ser a única fonte. Além dela, a avaliação tem que ser também feita pelos pares, nomeadamente sobre os elementos disponibilizados aos alunos utilizando, nomeadamente as novas tecnologias. Contudo, há o risco de transportar para a avaliação do desempenho todos os vícios das práticas dos concursos académicos, que evidentemente têm que ser corrigidas, num e noutro caso.

A avaliação do desempenho, na qual a avaliação pedagógica fosse um elemento fundamental, deveria, pois, ser efectuada em termos de comunidade científica e em períodos mais curtos e de forma sistemática. Tal permitiria introduzir maior justiça nas carreiras do Ensino Superior, mas sobretudo formas de trabalho no Ensino Superior em Portugal que se afastem cada vez mais do tradicional ensino “*ex cathedra*” e passem a tomar o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Teresa Almeida apresentou a sua experiência pessoal sobre autoavaliação e avaliação na UNL, começando por referir que os primeiros inquéritos aos estudantes, mesmo bem elaborados, foram difíceis de analisar, nomeadamente por poderem traduzir uma apreciação enviesada por factores diversos não dependentes dos docentes avaliados. Contudo, a utilização destes inquéritos no quadro da autoavaliação interna permitiu descobrir erros

estruturais e contribuir para a melhoria do ensino, nomeadamente na prática dos docentes e também nas condições envolventes. A avaliação pedagógica não pode fazer-se apenas pelos inquéritos aos alunos, mas através de uma intervenção da comunidade académica.

Luís Belchior voltou a sua intervenção para o lado político da questão, defendendo que não ser essencial incluir na legislação a avaliação do desempenho pedagógico, nomeadamente no estatuto da carreira docente, devido à falta de maturidade das instituições para levar a cabo essa avaliação. Contudo, é necessário promover e desenvolver processos de avaliação, pois a sua expressão é ainda muito embrionária nas instituições.

No debate foram referidas ideias sobre a pertinência das questões pedagógicas no Ensino Superior, sobre a pertinência de a avaliação pedagógica ter efeitos sobre a carreira, sobre a relação de esta avaliação com a avaliação da vertente de investigação e sobre a necessidade, ou não, de alterar os estatutos de carreira e ainda a sua relação com a legislação geral do trabalho.

De um modo geral, as intervenções mostram diversidade de opiniões, parecendo ter subjacentes diferentes concepções da estrutura de funções cometidas aos docentes e das responsabilidades que lhe cabem, mas também da avaliação que se faz das práticas institucionais efectivas de ensino e de avaliação. Tem é que existir uma avaliação da totalidade das funções desempenhadas pelos docentes, da qual faz parte a vertente pedagógica juntamente com as de investigação e de gestão. A lei prevê componentes de avaliação, que todavia não é sempre cumprida, mas as instituições revelam grande diversidade de condutas, razão pela qual a lei deve ser aperfeiçoada. Aos estudantes deve ser dada, por parte da instituição, satisfação em termos da qualidade do ensino, sendo esse o sentido no qual devem ser utilizados os inquéritos, com um carácter mais de opinião do que de avaliação.

É necessário que a avaliação seja abrangente e sistémica e que se distinga avaliação de resultados e avaliação de processos. É também fundamental garantir o rigor dos instrumentos, o acompanhamento plurianual dos resultados, o acompanhamento do mecanismo da avaliação e do seu aproveitamento para a qualidade, assim como a realização de inquéritos como um entre vários elementos, que tem de ser incluído e vigiado. A delicadeza da concepção e execução da avaliação do desempenho foi salientada quer pelas intervenções que lhe foram favoráveis, quer pelas que lhe opuseram reservas. A inclusão na lei de autonomia da avaliação do desempenho dos docentes foi, em qualquer dos casos, considerada inadequada (*idem*, pp. 31-32).

Pinto e Oliveira (2005) apresentam um método de avaliação do desempenho de docentes universitários (designado por MADU), que se propõe preencher uma lacuna existente ao nível da avaliação do desempenho do corpo docente e tem como principal objectivo a melhoria da qualidade do ensino ministrado na Universidade. De acordo com os autores, o MADU procura ainda:

- Criar mecanismos de reconhecimento do esforço dos docentes ao longo da sua actividade na Universidade;
- Implementar um sistema de incentivos e de reconhecimento do desempenho e contributos dados pelos docentes;
- Aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais associados ao serviço docente;
- Criar condições de justiça e de igualdade entre o corpo docente ao adoptar uma metodologia comum a todos.

O método assenta em princípios muito simples e de fácil implementação. A sua flexibilidade permite uma aplicação alargada às várias áreas de conhecimento ministradas na Universidade. Destina-se exclusivamente ao corpo docente universitário e procura avaliar o desempenho do docente nas seguintes perspectivas (ou critérios de avaliação):

- Atitude perante o ensino;
- Atitude perante a Universidade;
- Produção científica e investigação;
- Esforço de progressão contínuo.

A importância de cada uma destas perspectivas pode variar em função dos objectivos e da definição de qualidade de cada instituição, resultando daí que a atribuição de pesos a cada perspectiva seja diferenciada. A avaliação do desempenho é feita através da consideração simultânea dos quatro critérios acima referidos, recorrendo à média ponderada de cada uma das classificações atribuídas.

Moreira (2006)²⁴ apresenta um trabalho referente à avaliação do desempenho de docentes do Ensino Superior relativamente a um caso de estudo em Portugal, no qual o se obteve um diagnóstico, junto de uma amostra de docentes do Ensino Superior, no sentido de identificar

²⁴ Estudo que constituiu a parte empírica do Trabalho de Investigação Tutelado (TIT) inserido no percurso conducente à realização desta Tese de Doutoramento.

a forma como é percebida a qualidade do ensino e a avaliação do desempenho dos docentes.

Nas linhas seguintes apresentam-se alguns resultados desse trabalho, no qual participaram 82 docentes que leccionavam no Instituto Piaget – *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia, no ano lectivo 2005/2006.

Relativamente ao Modelo de Avaliação, as três actividades docentes consideradas como as mais importantes foram a “preparação das aulas”, a “leccionação” e a “participação em projectos de investigação científica”.

Quanto à principal função do Ensino Superior, foi atribuída importância idêntica às alternativas apresentadas, pela seguinte ordem: “preparar os alunos para a sua inserção na vida activa (mercado de trabalho)”, “formar indivíduos competentes e responsáveis (competências pessoais e sociais)” e “desenvolver o domínio dos instrumentos teóricos e metodológicos do respectivo campo de estudo (potenciar conhecimento científico)”.

Consideraram que o objectivo principal da função docente é “despertar o pensamento crítico e indagador”. As duas outras alternativas (“ensinar e disponibilizar conhecimento” e “garantir a aprendizagem dos alunos”) apresentaram níveis idênticos de importância, apesar de ligeiramente inferiores.

A componente da actividade académica onde despendem mais tempo é no “desenvolvimento de actividades pedagógicas”. A esta componente, seguem-se o “desenvolvimento de actividades de investigação e produção científica”, a “participação em grupos de trabalho de apoio ao funcionamento da instituição” e a “participação nos órgãos da instituição”.

Foram também da opinião que o Conselho Pedagógico deve ser a entidade responsável pelo processo de avaliação do desempenho, o qual deverá ter uma periodicidade anual.

Relativamente às fontes de recolha de informação, atribui maior importância ao próprio docente, aos alunos e aos responsáveis de curso, considerando como principais instrumentos de recolha de informação para o processo de avaliação do desempenho dos docentes, o questionário a preencher pelos alunos, o questionário de caracterização do contexto, a preencher pelo docente, e o relatório de reflexão sobre a actividade lectiva.

No questionário a preencher pelos alunos, consideraram que, relativamente ao docente ou à disciplina, os factores de maior importância dizem respeito ao docente “apelar ao espírito crítico dos alunos”, “estimular o interesse dos alunos pelas matérias” e “expor com clareza as matérias”. Quanto aos factores do aluno, considera como mais importantes os que têm a ver com “manter uma atitude atenta nas aulas”, “assistir regularmente às aulas práticas/teórico-

práticas da disciplina” e “procurar esclarecer as dúvidas junto do(s) docente(s) da disciplina”. Relativamente aos factores da Instituição, consideraram mais importantes os que dizem respeito à “satisfação geral com o curso” e à “adequabilidade de infra-estruturas de apoio informático, laboratorial (em equipamentos e espaços)” e “bibliográfico (bibliotecas)”.

No relatório a elaborar pelo docente, consideraram como dimensões mais importantes a “reflexão sobre as formas de melhorar o funcionamento pedagógico da disciplina”, a “reflexão sobre as práticas pedagógicas adoptadas” e sobre os “resultados obtidos”.

Relativamente aos usos possíveis a dar à avaliação do desempenho, consideraram de maior importância, a sua utilização para a “autoavaliação” e “identificação de necessidades de formação” dos docentes.

Foram da opinião que os resultados da avaliação do desempenho devem estar acessíveis a toda a comunidade académica (resultados públicos) e que deve ser o presidente do *campus* e/ou o presidente da Escola a assumir a divulgação e retroacção dos resultados da avaliação do desempenho, isto é, aquele quem, para além do próprio docente, deve ter conhecimento dos resultados da avaliação, assumindo a responsabilidade de dialogar com o docente acerca da sua avaliação, de modo a poder construir-se um quadro de relações e de trabalho que permitam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.8 Síntese

Neste capítulo tratou-se o tema da qualidade no Ensino Superior, na perspectiva da avaliação do desempenho dos docentes.

Focaram-se questões centrais como a definição do trabalho docente nas diversas componentes da ocupação académica, explorando modelos que consagram o conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente, abordou-se o papel dos alunos nesse contexto, e apresentaram-se alguns exemplos de avaliação de desempenho noutros países e em Portugal, constituindo um ponto de partida para a definição de orientações gerais para a avaliação do desempenho.

O presente capítulo encerra também a primeira parte desta dissertação, onde se trataram os temas relacionados com o Ensino Superior em Portugal, o paradigma da qualidade e o desempenho Docente, apresentando-se nos capítulos seguintes a segunda parte deste trabalho, que constitui a dimensão empírica do estudo.

2ª Parte

*O Desempenho Docente e a Construção da
Qualidade no Ensino Superior: a Dimensão
Empírica do Estudo*

Capítulo 4

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

4.1 Introdução

Neste capítulo apresentam-se os fundamentos metodológicos do estudo. Na secção 4.2 apresenta-se o seu enquadramento metodológico e, na secção 4.3, as questões de investigação e objectivos do estudo. Na secção 4.4 apresenta-se a hipótese geral sobre a qual se realizou o presente trabalho e na secção 4.5 caracteriza-se o contexto em que o mesmo foi realizado e os participantes do estudo: professores e alunos.

4.2 Enquadramento Metodológico

Na presente dissertação privilegiou-se o método de investigação quantitativo por ser, nas palavras de Fortin (1999, p. 22), “um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis. Este método baseia-se na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. (...) É uma abordagem que reflecte um processo complexo, conduzindo a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. São características inerentes a esta abordagem a objectividade, a predição, o controlo e a generalização”.

Trata-se de uma investigação não-experimental (ou *ex post facto*) que, de acordo com Kerlinger (2003, p. 130), “é qualquer investigação na qual não é possível manipular variáveis ou designar sujeitos ou condições aleatoriamente. Fazem-se inferências e tiram-se conclusões tanto em investigação experimental como em não-experimental, e a lógica básica da investigação é a mesma. Mas as conclusões não são empiricamente tão fortes na segunda como na primeira”.

Na investigação *ex post facto* a manipulação de variáveis independentes não é possível. Esta é a característica fundamental da investigação não-experimental: as variáveis independentes chegam ao investigador como estavam, já feitas. Já exerceram os seus efeitos, se os havia.

Nos desenhos experimentais, tendo controlo virtual das variáveis independentes e da situação na qual as variáveis independentes operam, é possível ter mais certeza – nunca total, claro – de que variações concomitantes observadas numa variável dependente são devidas à influência das variáveis independentes. Em estudos não-experimentais, a confiança, mantendo as outras coisas (variáveis) constantes, deve ser menor, principalmente devido à falta de controlo manipulativo das variáveis independentes. “Em muitas investigações não-

experimentais, observamos a variável *y*, a variável dependente e depois voltamos para encontrar o *x*, ou os *xx* que provavelmente tenham influenciado *y*” (*idem*, p. 132).

Segundo Kerlinger (2003, p. 133), “num mundo científico comportamental perfeito, os investigadores sempre deveriam poder extrair amostras aleatórias, manipular variáveis independentes e designar aleatoriamente sujeitos a grupos. Pena, pois nem sempre as três coisas serem possíveis, e na investigação *ex post facto* as últimas duas jamais o são”.

O mesmo autor refere que uma das principais diferenças entre os dois tipos de investigação está na natureza das variáveis. “A investigação não-experimental lida com variáveis que, por natureza, não são manipuláveis: classe social, sexo, inteligência, preconceito, autoritarismo, ansiedade, aptidão, realização, valores, ... (...) Todas as variáveis que são características de pessoas – chamemos variáveis de *status* – não são manipuláveis comumente. Considere-se, por exemplo, a variável “inteligência”. Não se pode dizer a um grupo de indivíduos: “sejam inteligentes” e, a outro grupo: “não sejam inteligentes”. As pessoas trazem muitas variáveis de *status* para as situações (para o contexto) de investigação. E as diferenças entre pessoas com tais variáveis já estão relativamente fixadas²⁵” (*ibidem*).

De acordo com Arends (2008), uma vez que muitos aspectos do processo de ensino/aprendizagem não podem ser estudados de forma experimental, recorre-se com frequência à investigação correlacional. “Neste caso, exploram-se as relações entre duas ou mais variáveis tal como existem naturalmente, tentando perceber quais as associações entre elas. Convém salientar que, neste tipo de investigação, não é possível estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis, apenas relações” (*idem*, p. 512).

Fortin (1999) refere que no estudo descritivo-correlacional o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, no sentido de descrever essas relações. É frequente, na presença de várias variáveis, não se saber as que estão mutuamente ligadas. O objectivo principal deste tipo de estudos é a descoberta de factores ligados a um fenómeno. Este desenho permite explorar as relações entre variáveis a fim de conhecer as que estão associadas ao fenómeno estudado.

De acordo com esta autora (*idem*, p. 174), “questões de investigação, e não hipóteses, são formuladas nesta etapa do exame das relações entre as variáveis. Elabora-se um quadro conceptual para integrar a organização das variáveis e as suas relações mútuas num contexto

²⁵ Note-se que em muitas variáveis – por exemplo, ansiedade, autoritarismo, atmosfera de grupo, coesão de grupo, agressão – podem ser tanto variáveis manipuláveis como variáveis medidas. Isto não significa, no entanto, que sejam as mesmas. Ansiedade manipulada e ansiedade medida provavelmente não são a mesma variável, embora devesse haver, naturalmente, alguma relação substancial entre elas.

preciso. Os dados são recolhidos quantitativamente com a ajuda de escalas e de questionários. Preferencialmente, a amostra deve ser de grande dimensão e representativa da população estudada. Utilizam-se análises de correlação para explorar a existência de relações entre as variáveis. A vantagem do estudo descritivo-correlacional é que ele permite, no decorrer de um mesmo processo, considerar simultaneamente várias variáveis com vista a explorar as suas relações mútuas. Permite também descrever as relações que foram detectadas entre as variáveis”.

Ao longo das secções 3.5, 3.6 e 3.7, referiram-se várias abordagens alternativas para proceder à avaliação do ensino/aprendizagem, um dos pilares fundamentais que sustentam o *modelo de avaliação do desempenho dos docentes* proposto neste trabalho (como se apresenta na secção 7.3, p. 315). Entre essas abordagens, destacam-se: a observação sistemática; o estudo de casos; e a avaliação das percepções dos alunos e dos docentes.

Neste trabalho, a avaliação do ensino baseou-se na última das abordagens, através da aplicação de questionários a alunos (ver Anexo II, p. 377) e a professores (ver Anexo III, p. 379). Trata-se de uma abordagem mais económica do que as observações de sala-de-aula, que envolvem o recurso a observadores especializados e experientes; baseia-se na avaliação da experiência efectiva dos alunos num determinado ambiente, enquanto os dados resultantes da observação habitualmente se restringem a um período de tempo determinado; e envolve um conjunto de julgamentos de todos os alunos da turma, assim como de todos os professores, enquanto as técnicas de observação tipicamente envolvem um único observador.

Adoptou-se, portanto, o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, por se tratar de uma forma eficiente de recolher informação a um grande número de indivíduos, pela sua flexibilidade no sentido da variedade de informação que permite recolher e por ser relativamente fácil de administrar.

4.3 Questões de Investigação e Objectivos do Estudo

Como se referiu na secção anterior, num estudo descritivo-correlacional, no qual se pretendem analisar as relações entre as variáveis, faz mais sentido formular “questões de investigação” do que “hipóteses”.

Assim, nesta dissertação pretendem-se analisar as relações existentes entre a avaliação do processo de ensino/aprendizagem, na perspectiva dos alunos e dos docentes (autoavaliação), e os factores associados aos alunos (género, idade, estatuto, número de inscrições na

disciplina, número de horas de estudo semanal, assiduidade às aulas, curso e ano curricular), aos docentes (género, idade, habilitações académicas, condição na Instituição, tipo de ligação à Instituição, tipo de ligação à Escola, número de anos que lecciona a disciplina, área científica e tempo médio semanal de preparação das aulas) e às disciplinas (período lectivo e tipologia da aula).

Simultaneamente, pretende-se analisar a relação existente entre a avaliação do ensino/aprendizagem na perspectiva dos alunos, quando directamente confrontada com a dos docentes (autoavaliação).

4.4 Hipótese Geral

Por se tratar de um estudo descritivo-correlacional (não-experimental), não há “obrigatoriamente” lugar à formulação de hipóteses. Contudo, a realização da presente dissertação, teve por base uma hipótese geral (que se poderá comprovar teoricamente), a qual pode ser traduzida da seguinte forma:

O processo de implementação de um modelo de avaliação do desempenho dos docentes contribui para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional, permite a identificação de pontos fortes e pontos fracos da actividade docente e a criação de mecanismos que direccionem e sustentem uma intervenção no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes e da melhoria contínua das práticas institucionais.

4.5 O Contexto e os Participantes do Estudo

O trabalho descrito na presente dissertação foi realizado no Instituto Piaget, Escola Superior de Saúde Vila Nova de Gaia – Portugal, durante o ano lectivo 2007/2008.

A história do Instituto Piaget está intimamente ligada ao percurso e ao trabalho do homem que lhe dá o nome, Jean Piaget. Constituído em 1979 como cooperativa sem fins lucrativos, denominando-se então “Cooperativa para o Desenvolvimento da Criança, SCRL”, assume a sua actual denominação “Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, CRL.” anos mais tarde, fruto de um percurso onde se desenvolveram e implementaram diversos projectos de carácter pedagógico e social.

O Instituto Piaget tem como principais objectivos proporcionar um ensino de qualidade, criar conhecimento e difundir valores humanos fundamentais para uma indispensável formação pessoal e intelectual de todos os seus agentes – docentes, estudantes, trabalhadores e cooperantes.

No seguimento deste propósito, e procurando privilegiar a criatividade e a inovação, o Instituto Piaget tem vindo sistematicamente a reinvestir todos os seus excedentes na melhoria e aperfeiçoamento constantes do seu projecto educativo, e sempre no cumprimento rigoroso do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.

Com estes princípios, a sua actuação tem vindo a diversificar-se, abrangendo uma multiplicidade de áreas que vão da educação à investigação, passando pela acção de cariz social e pela implementação de projectos de desenvolvimento, tanto em Portugal como em países da CPLP e ainda, pela edição de livros.

As áreas de intervenção do Instituto Piaget foram sendo consolidadas ao longo de quase 30 anos. Hoje são visíveis através das suas Escolas Superiores de Educação, Escolas Superiores de Saúde, Institutos Universitários e Edições Piaget, em Portugal, e ainda pelas Universidades Jean Piaget em África.

Estes estabelecimentos de Ensino Superior organizados em *Campus*, construídos em regiões periféricas e do interior do país, obedecem a um propósito claro: contribuir para a criação de competências humanas e de actividades nas zonas onde intervém, como um passo essencial para diminuir a desertificação humana e a exclusão, e no sentido de um desenvolvimento equitativo de povos e nações.

Em Portugal, estão actualmente em funcionamento quatro Escolas Superiores de Educação, quatro Institutos Universitários – ISEIT e quatro Escolas Superiores de Saúde. Cada um destes estabelecimentos de ensino tem autonomia, dispondo do seu próprio conselho científico e pedagógico. Esta autonomia é, naturalmente, enquadrada por orientações comuns, procurando-se que cada curso tenha um plano curricular comum a todas as escolas em que é leccionado.

No presente estudo participaram todos os professores e alunos do Instituto Piaget – Escola Superior de Saúde de Gulpilhares, *Campus* Académico de Vila Nova de Gaia, no ano lectivo 2007/2008, num total de 146 professores e 1343 alunos.

Deste processo resultaram 11378 questionários (*Q1*) aplicados aos alunos e 383 questionários (*Q2*) aplicados aos professores, perfazendo um total de 11761 questionários aplicados.

Caracterização dos Professores

Na Tabela 1, apresenta-se uma descrição sumária dos professores que participaram neste estudo, através das frequências absolutas e relativas em função do género, idade, habilitação académica, tipo de ligação à Instituição, condição na Instituição, condição na Escola e área científica de formação.

Tabela 1 – Caracterização dos Professores

		N	%
Género	Feminino	91	62,3
	Masculino	55	37,7
Idade	Menos de 30 anos	40	27,4
	Entre 30 e 39 anos	63	43,2
	Entre 40 e 49 anos	31	21,2
	50 ou mais anos	12	8,2
Habilitação Académica	Bacharelato	1	0,7
	Licenciatura	98	67,1
	Mestrado	28	19,2
	Doutoramento	19	13,0
Tipo de Ligação à Instituição	Quadro	23	15,8
	Contrato	3	2,1
	Avença	33	22,6
	Módulos	87	59,6
Condição na Instituição	Tempo Integral	31	21,2
	Tempo Parcial	115	78,8
Condição na Escola	Tempo Integral	24	16,4
	Tempo Parcial	122	83,6
Área Científica	Ciências Exactas	4	2,7
	Ciências Naturais	12	8,2
	Ciências e Tecnologias da Saúde	110	75,3
	Ciências da Engenharia e Tecnologia	7	4,8
	Ciências Sociais	8	5,5
	Artes e Humanidades	5	3,4

Relativamente ao género (ver Gráfico 2), 62% dos professores são do género feminino e 38% são do género masculino.

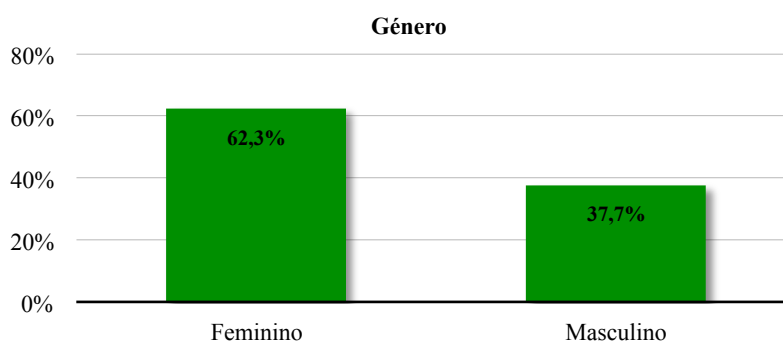


Gráfico 2 – Caracterização dos Professores: Género

De acordo com o Gráfico 3, 43% dos professores têm entre 30 e 39 anos de idade, 27% têm menos de 30 anos, 21% têm entre 40 e 49 anos e cerca de 8% têm 50 ou mais anos.

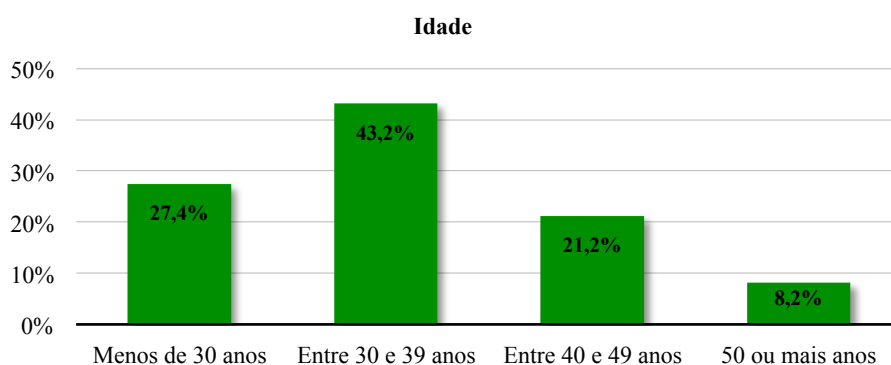


Gráfico 3 – Caracterização dos Professores: Idade

No que diz respeito à habilitação académica (ver Gráfico 4), a grande maioria dos professores (cerca de 67%) tem uma licenciatura, 19% tem mestrado, 13% tem doutoramento e 1% tem bacharelato.

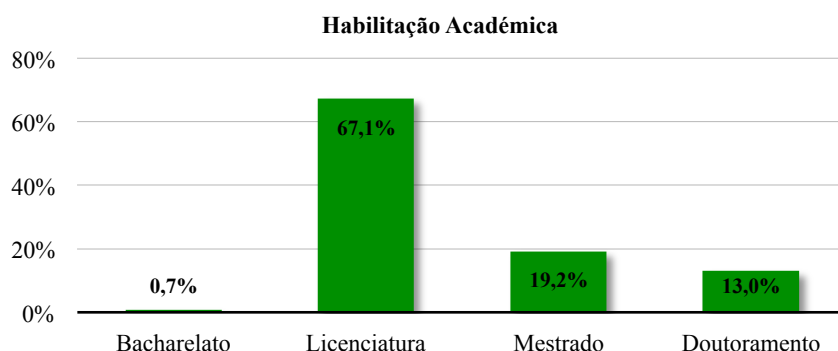


Gráfico 4 – Caracterização dos Professores: Habilitação Académica

Relativamente ao tipo de ligação à instituição (ver Gráfico 19), 60% dos professores estão a módulos (que corresponde a um regime de prestação de serviço remunerado à hora), 23% dos professores têm uma avença (que corresponde a um regime de prestação de serviço remunerado à hora, mas com um valor mensal fixo), 16% dos professores são do quadro (possuem um contrato sem termo certo) e 2% dos professores têm um contrato de trabalho (a termo certo).

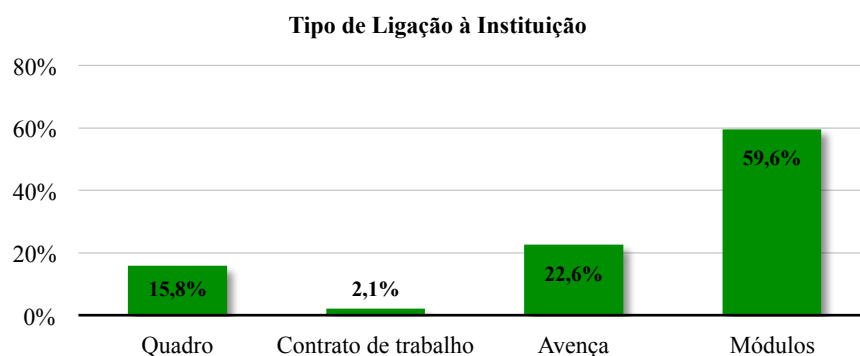


Gráfico 5 – Caracterização dos Professores: Tipo de Ligação à Instituição

Quanto à condição na instituição (ver Gráfico 6), 79% dos indivíduos são professores a tempo parcial e 21% são professores a tempo integral.

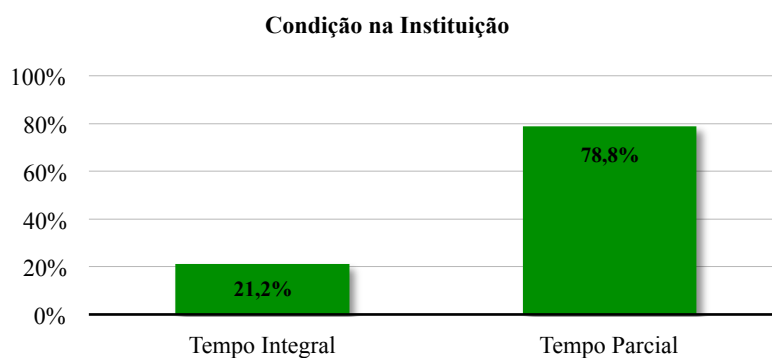


Gráfico 6 – Caracterização dos Professores: Condição na Instituição

No que diz respeito à condição na escola (ver Gráfico 7), 84% dos indivíduos são professores a tempo parcial e 16% são professores a tempo integral.

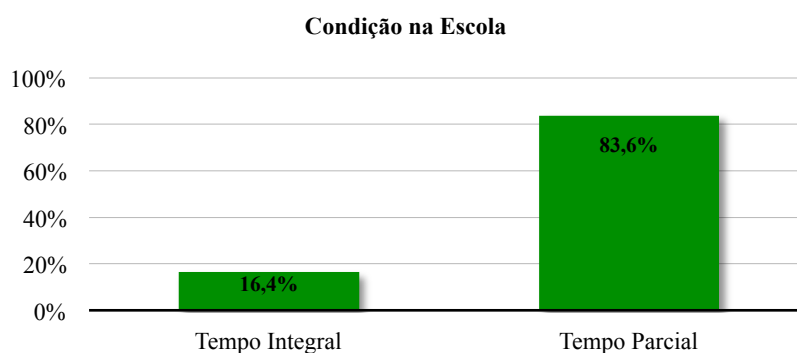


Gráfico 7 – Caracterização dos Professores: Condição na Escola

Relativamente à área científica (ver Gráfico 8), 75% dos professores enquadram-se nas Ciências e Tecnologias da Saúde (Medicina, Farmácia, Enfermagem, ...), 8% nas Ciências Naturais (Ciências Biológicas, Agrárias, ...), 5% nas Ciências Sociais (Sociologia, Psicologia, Ciências da Educação, ...), 5% nas Ciências da Engenharia e Tecnologia (Engenharia Civil, Arquitectura, Informática, ...), 3% nas Artes e Humanidades (Estudos Literários e Artísticos, Filosofia, História, ...) e cerca de 3% nas Ciências Exactas (Matemática, Física, Química, ...).

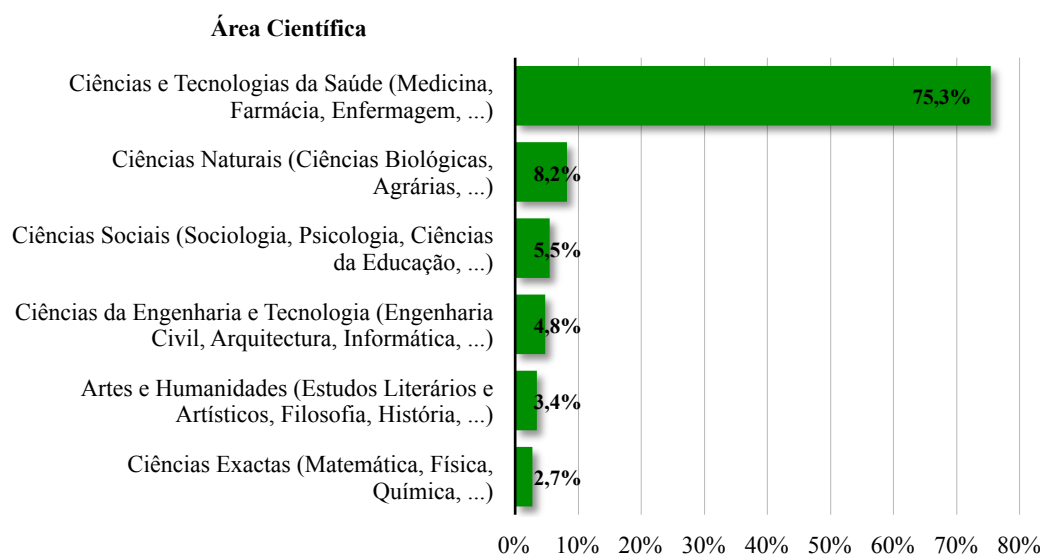


Gráfico 8 – Caracterização dos Professores: Área Científica

Caracterização dos Alunos

Na Tabela 2, apresenta-se uma descrição sumária dos alunos que participaram neste estudo, através das frequências absolutas e relativas em função do género, idade, curso, ano curricular e estatuto.

Tabela 2 – Caracterização dos Alunos

		N	%
Género	Feminino	1001	74,53
	Masculino	342	25,47
Idade	Menos de 20 anos	291	21,67
	Entre 20 e 22 anos	657	48,92
	Entre 23 e 26 anos	254	18,91
	Mais de 26 anos	141	10,50

Tabela 2 – Caracterização dos Alunos (continuação)

		N	%
Curso	Análises Clínicas e de Saúde Pública	137	10,20
	Dietética	91	6,78
	Enfermagem	449	33,43
	Farmácia	164	12,21
	Fisioterapia	308	22,93
	Radiologia	194	14,45
Ano Curricular	1º Ano	357	26,58
	2º Ano	339	25,24
	3º Ano	345	25,69
	4º Ano	302	22,49
Estatuto	Estudante	1212	90,25
	Trabalhador-Estudante	131	9,75

De acordo com o Gráfico 9, 74,5% dos alunos são do género feminino e 25,5% são do género masculino.

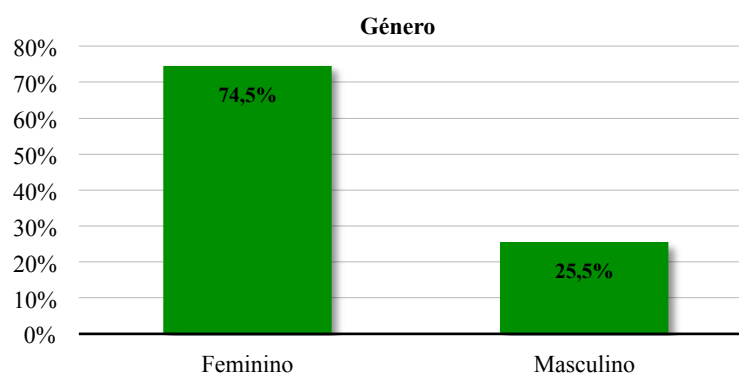


Gráfico 9 – Caracterização dos Alunos: Género

Relativamente à idade (ver Gráfico 10), 21,7% dos alunos têm menos de 20 anos, 48,9% têm entre 20 e 22 anos, 18,9% têm entre 23 e 26 anos e 10,5% têm mais de 26 anos.

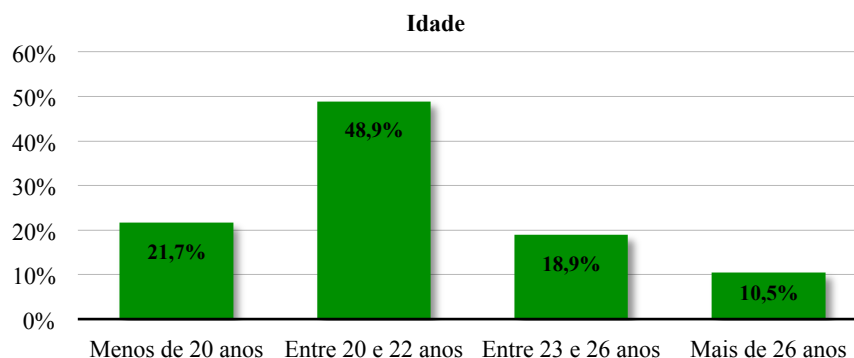


Gráfico 10 – Caracterização dos Alunos: Idade

De acordo com o Gráfico 11, 10,2% dos alunos são do curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública (ACSP), 6,8% são do curso de Dietética (Diet), 33,4% do curso de Enfermagem (Enf), 12,2% do curso de Farmácia (Farm), 22,9% do curso de Fisioterapia (Fisio) e 14,4% são do curso de Radiologia (Rad).

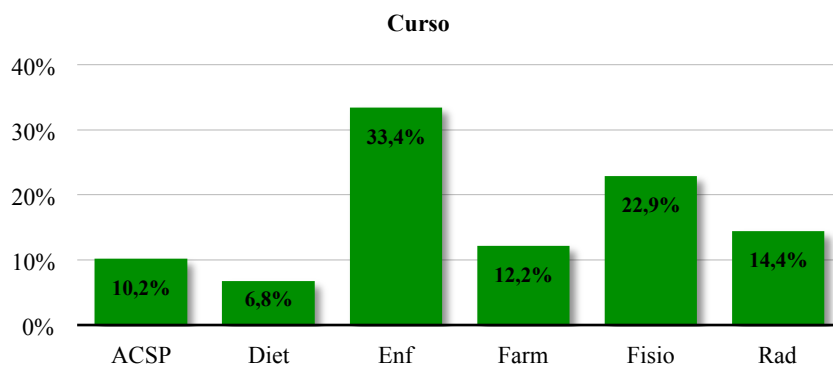


Gráfico 11 – Caracterização dos Alunos: Curso

Relativamente ao ano curricular (ver Gráfico 12), 26,6% dos alunos são do 1º Ano, 25,2% do 2º Ano, 25,7% do 3º Ano e 22,5% do 4º Ano.

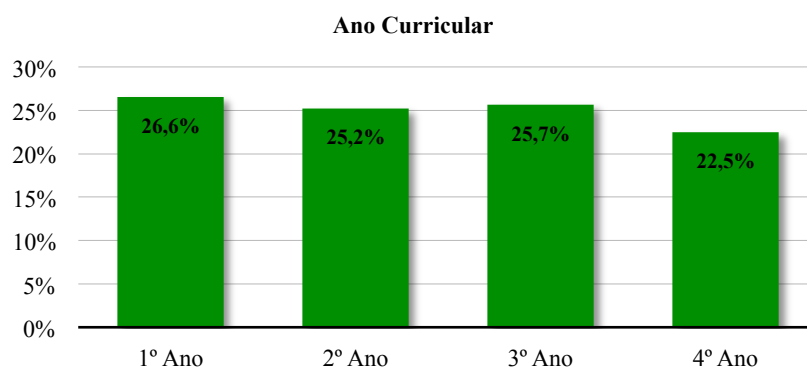


Gráfico 12 – Caracterização dos Alunos: Ano Curricular

De acordo com o Gráfico 13, 90,2% dos alunos têm o estatuto de estudante (E) e 9,8% têm o estatuto de trabalhador-estudante (TE).

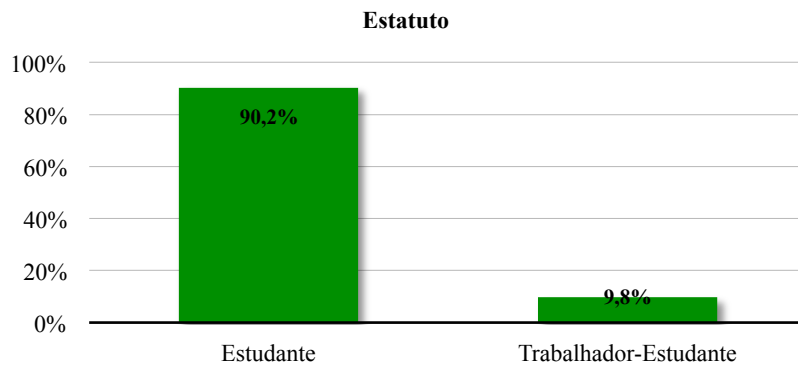


Gráfico 13 – Caracterização dos Alunos: Estatuto

4.6 Síntese

Neste capítulo apresentaram-se os fundamentos metodológicos do estudo realizado, nomeadamente as questões de investigação, hipóteses e objectivos do estudo, tendo-se apresentado também a caracterização do contexto e dos seus intervenientes (professores e alunos).

O capítulo seguinte centra-se na descrição e justificação da escolha do instrumento utilizado para a avaliação do ensino/aprendizagem.

Capítulo 5

O INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A AVALIAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

5.1 Introdução

Neste capítulo apresenta-se o instrumento utilizado para a avaliação da qualidade do ensino ministrado, processo aqui designado por avaliação do ensino/aprendizagem.

Na secção 5.2 apresenta-se a justificação da escolha do instrumento, na secção 5.3 procede-se à sua descrição e, na secção 5.4, descrevem-se os procedimentos relacionados com a aplicação do instrumento e recolha de dados.

5.2 Justificação da Escolha do Instrumento

As linhas orientadoras que conduziram à escolha do instrumento de avaliação do processo de ensino/aprendizagem, adoptado na presente dissertação, resultaram em grande medida do trabalho realizado por Moreira (2006).

Nesse trabalho, obteve-se um diagnóstico, junto de uma amostra de docentes do Ensino Superior, no sentido de identificar a forma como é percebida a qualidade do ensino e a avaliação do desempenho dos docentes. Participaram nesse estudo 82 docentes que leccionavam, no ano lectivo 2005/2006, no Instituto Piaget – *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia – Portugal.

Entre outros resultados, destacam-se as respostas obtidas pelos docentes, relativamente às fontes de recolha de informação para o processo de avaliação do desempenho, tendo atribuído maior importância ao próprio docente, aos alunos e aos responsáveis de curso. Consideraram como principais instrumentos de recolha de informação para o processo de avaliação do desempenho dos docentes, o questionário a preencher pelos alunos, o questionário de caracterização do contexto, a preencher pelo docente, e o relatório de reflexão sobre a actividade lectiva.

Morais (2005), destaca a necessidade de atender às percepções dos alunos e os seus contributos ao nível da avaliação e melhoria da qualidade do ensino com base na aplicação de questionários, apresentando alguns dos instrumentos disponíveis para avaliar a qualidade do ensino pelos alunos, vulgarmente conhecidos à escala internacional como *Student's Evaluation of Teaching* (SET).

A validade dos questionários como fonte informativa tem sido objecto de vários estudos. De acordo com Greenwald e Gillmore (1997), as preocupações com a validade dos questionários têm-se organizado em função da sua:

- a) Estrutura e natureza conceptual (desde uma lógica unidimensional a uma lógica multidimensional²⁶);
- b) Validade convergente (grau em que os questionários se correlacionam com outros indicadores do ensino);
- c) Validade discriminante (são os questionários influenciados por outros factores que não estão directamente associados ao ensino eficaz?);
- d) Validade prática e consequencial (são os resultados obtidos nos questionários utilizados para a tomada de decisões ou para o desenvolvimento e melhoria profissional dos docentes?).

Apesar da investigação publicada nos anos 70 abranger uma variedade de preocupações acerca da validade dos resultados obtidos nesses questionários, emergiu um movimento que questionou fortemente a validade dos mesmos com base na influência das notas/classificações nas avaliações, por se crer que o docente poderia obter avaliações mais favoráveis quando atribuía classificações positivas aos alunos. Esses estudos foram posteriormente contestados pelo facto de omitirem o tratamento que é feito à manipulação das notas e o seu impacto nas avaliações, bem como pela constatação de que, esse efeito a existir, não é estatisticamente significativo (Abrami et al., 1980; Marsh, 1987; Marsh & Dunkin, 1992).

De acordo com Greenwald (1997, p. 1182), a partir da década de 80, os estudos em matéria de avaliação do ensino tomando as percepções dos alunos começaram a ganhar autoridade científica suficiente para se assumirem no quadro da investigação educacional, e daí a sua aplicação exponencial nos diferentes níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior. A demonstração da validade das avaliações pelos alunos foi amplamente corroborada por estudos correlacionais que incluem, em particular, estudos multisectoriais, *path analysis* e estudos multimétodo-multitraço.

²⁶ A visão unidimensional do desempenho docente tem sido suportada pela evidência de estudos factoriais e de estudos sobre as teorias do processamento de informação. No primeiro caso, um estudo realizado por D'Apollonia e Abrami (1997) indica que 31 dos 35 itens dos questionários analisados apresentam valores de saturação de 0,60 no primeiro factor, o que traduz a existência de uma dimensão mais global da competência docente. No segundo caso, os autores defendem que os alunos tendem a avaliar o docente com base numa percepção mais global (efeito de *halo*) sendo que, os mesmos tendem a inferir percepções a partir do sentido dos primeiros itens do questionário.

Nos estudos multisectoriais, tem-se estudado a relação de associação entre as avaliações e o rendimento académico dos alunos nas várias componentes de uma disciplina leccionada por vários docentes. Estes estudos têm mostrado correlações estatisticamente robustas entre as duas fontes informativas (Abrami, D'Apollonia & Cohen, 1990; Abrami & D'Apollonia, 1990).

Os estudos decorrentes da *path analysis* mostram que as notas e as avaliações se encontram associadas aos níveis motivacionais dos alunos nos cursos. De acordo com um estudo de Marsh (1980), concluiu-se que o interesse prévio dos alunos apresenta um impacto muito significativo no conjunto dos resultados obtidos nas avaliações, contribuindo mesmo para cerca de um terço da relação entre a nota esperada e as avaliações nos questionários.

Nos estudos multimétodo-multitraço, apurou-se a validade discriminante das avaliações, correlacionando-as com outros indicadores, tais como as percepções dos antigos alunos, colegas e auto-avaliações em várias disciplinas. Estes estudos tendem a atribuir as diferenças encontradas mais aos atributos dos docentes e menos à influência das características externas (e.g. alunos, disciplinas, contexto). Um exemplo típico destes estudos baseia-se na recolha de várias fontes de informação: colegas, alunos, antigos alunos e auto-avaliações do docente, tomando questões de natureza fechada, aberta e entrevistas. Os resultados têm mostrado convergência das medidas obtidas (Howard, Conway & Maxwell, 1985; Marsh, 1982).

Num trabalho realizado com base nas percepções de docentes universitários (que foram convidados a avaliar os seus antigos mestres), pessoas com curso superior (portugueses e brasileiros) que exercem actividade profissional em organizações de diversos tipos (que opinaram sobre os seus antigos docentes) e alunos (que se debruçaram sobre os actuais docentes), Rego (2003) constatou a convergência de opiniões e reacções, contribuindo, por um lado, para a evidência empírica de um conjunto de características intemporais identificadoras da profissionalidade docente e, por outro lado, para a evidência que inibe a argumentação segundo a qual os alunos perfilham perspectivas enviesadas da vida pedagógica carecendo de maturidade e responsabilidade para ajuizarem as potenciais fontes de melhoria da qualidade do ensino.

Em termos da capacidade de generalização, os estudos multisectoriais têm ainda mostrado um consenso satisfatório entre as respostas dadas pelos alunos actuais e alunos graduados (Centra, 1979, 1993; Marsh, 1987; Rego, 2003). Num estudo longitudinal, Overall e Marsh (1980) avaliaram cerca de 100 turmas e verificaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre os mesmos alunos em períodos temporais distintos: durante o curso e anos mais tarde (pelo menos um ano após o término do curso). De acordo com Aleamoni (1999), estes estudos permitem concluir pela existência de um padrão

semelhante de respostas nos questionários em presença de alunos em graduação ou já graduados, o que coloca em causa o “mito” de que os alunos do 1º ano não apresentam a capacidade para fazer uma avaliação adequada do docente, enquanto não terminarem o curso.

A evidência da estabilidade e a generalização dos resultados obtidos do docente em várias disciplinas, e o consenso encontrado entre alunos mais novos e mais velhos nos questionários, podem ser lidos como suportes de validade do próprio constructo. Contudo, a sua validade tem sido criticada pelos estudos sobre as potenciais fontes de enviesamento. Estes estudos procuram identificar a influência de factores externos nas avaliações dos alunos, mas têm-se mostrado inconsistentes e pouco fiáveis (McKeachie, 1979). Com efeito, a investigação tem indicado que a variável tamanho da turma é aquela que tende a revelar uma associação com maior significado estatístico com as dimensões interação da turma e relacionamento individual, quer nas avaliações dos alunos quer nas autoavaliações dos docentes.

Para além das dimensões que já foram identificadas de forma recorrente na literatura, importa a adopção, em regra, do mesmo questionário para todos os docentes de forma a garantir a equidade do tratamento da informação veiculada e o sentido comum do que se entende por ensino de qualidade (Abrantes & Valente, 2000). No entanto, existe um certo consenso em considerar que um questionário universal e único não responde às necessidades de todas as unidades de ensino (Bernard, 1992). Assim, no caso de disciplinas que pela sua especificidade o exijam, deverão ser introduzidos ajustamentos ao questionário. Para além destes aspectos, os alunos deverão ser igualmente inquiridos sobre algumas variáveis de contexto – biográficas (e.g. estatuto de trabalhador-estudante, estatuto de inscrição na disciplina, percentagem de frequência às aulas, sexo, etc.).

Morais, Almeida e Montenegro (2006) sugerem que a par do questionário institucional *standardizado*, de natureza fechada, importa desenvolver progressivamente dispositivos de avaliação que contemplem uma noção mais abrangente das condições de ensino/aprendizagem, procurando para o efeito, incluir itens de natureza mais qualitativa e de resposta aberta (e.g. descrição de comentários positivos e negativos).

São vários os instrumentos referidos na literatura, entre os quais se destacam os seguintes:

- *SIR II: Student Instruction Rating* (Linn, Centra & Tucker, 1975);
- *IDEA: Instructional Development and Effectiveness Assessment* (Hoyt & Cashin, 1977);
- *SEEQ: Student's Evaluation of Educational Quality* (Marsh, 1987).

- *CEQ: Course Experience Questionnaire* (Ramsden, 1991);
- *EPVA: Evaluación del profesorado de la valoración de los Alumnos* (Fernández, Mateo & Muñiz, 1996);
- *CIDOCE: Comportamentos de Cidadania Docente* (Rego, 2000);
- *QQPU: Questionário sobre a Qualidade da Pedagogia na Universidade* (Vieira et al., 2001);
- *SFQ: Student Feedback Questionnaire* (Harvey, 2001);
- *QAEM: Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado* (Morais, 2005);
- *PEA: Percepções do Ensino pelos Alunos* (Morais, 2005).

Os questionários utilizados neste trabalho basearam-se no PEA²⁷, os quais foram adaptados e validados pela Universidade do Minho ao contexto do Ensino Superior Português, tendo por base o *SEEQ: Student's Evaluation of Educational Quality* (Morais, 2005).

5.3 Descrição do Instrumento

De acordo com Moraes (2005, p. 79), “o questionário denominado *Student's Evaluation of Educational Quality* (*SEEQ*; Marsh, 1987, 1991, 2001) tem sido objecto de vários estudos ao longo de mais de duas décadas e em contextos académicos distintos, tendo-se revelado fiável, válido e com uma capacidade significativa de generalização dos resultados obtidos (Marsh & Roche, 1997). Aliás, a evidência teórica e empírica, acumulada em torno deste instrumento, revela que ele apresenta qualidades métricas satisfatórias, quer no que se refere à sua dimensionalidade (replicação de numerosas análises factoriais, em particular a utilização da análise factorial confirmatória (Feldman, 1976; Marsh & Hocevar, 1991b), quer aos valores de consistência interna.”

O instrumento encontra-se disponível em duas versões: uma para os alunos (*Q1*) e outra para os professores (*Q2*). Tratam-se de questionários de auto-relato que procuram avaliar a qualidade do ensino/aprendizagem com base nas percepções dos alunos e dos professores, nas Instituições de Ensino Superior.

²⁷ Versão em vigor na Universidade do Minho, no ano lectivo 2007/2008, utilizados com autorização do GAQE – Gabinete de Avaliação e Qualidade do Ensino (ver Anexo V, p. 230).

A resposta à maioria das questões requer a expressão do grau de concordância em relação a cada uma delas, numa escala de *likert* de seis pontos (de 1 – *discordo completamente* até 6 – *concordo completamente*) e a possibilidade de não emitir opinião (SO).

O questionário assenta numa conceptualização multidimensional da qualidade do ensino/aprendizagem num conjunto de nove factores: (1) Relevância da aprendizagem; (2) Empenho docente; (3) Organização/clareza; (4) Interação da turma; (5) Relação docente/aluno; (6) Abordagem dos assuntos; (7) Avaliação; (8) Trabalhos/leituras; e (9) Avaliação relativa à disciplina: carga de trabalho, adequação, dificuldade e importância da disciplina em comparação com outras disciplinas do curso.

Estes instrumentos apresentam, ainda, um conjunto de dois itens globais relativos à avaliação global do docente em comparação com os outros docentes do curso e à avaliação global da disciplina em comparação com as outras disciplinas do curso.

A identificação destes factores/dimensões baseia-se na análise de um relatório de comportamentos/atitude facilmente observáveis pelos alunos e avaliáveis pelo docente e não deve ser considerada como uma hierarquia, mas antes como um conjunto de componentes de um todo funcional que se articulam e que favorecem uma avaliação mais completa.

Interpretação dos Factores

Nesta secção apresentam-se os itens que compõem cada um dos nove factores dos questionários *Q1* e *Q2*, assim como uma descrição qualitativa de cada um deles, de forma a apoiar a leitura e interpretação dos resultados.

Relevância da Aprendizagem

Define as percepções de sucesso dos alunos relativas à sua participação e envolvimento na disciplina. Esta dimensão revela o grau de interesse e de compreensão/assimilação das matérias abordadas. É constituída por três itens:

- Item 1: *A frequência das aulas aumentou o seu interesse pela matéria.*
- Item 2: *Nas aulas aprendeu algo que considera útil.*
- Item 3: *Compreendeu e assimilou os conteúdos das aulas.*

Empenho do Docente

Esta dimensão baseia-se no princípio de que os alunos devem estar motivados para aprender. Espera-se que o docente que consegue cativar o interesse dos alunos através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas, obtenha pontuações elevadas nesta dimensão. É constituída por quatro itens:

- Item 1: *O docente imprimiu dinamismo às aulas.*
- Item 2: *O modo como o docente organizou as aulas cativou o seu interesse.*
- Item 3: *O docente mostrou-se empenhado na leccionação das aulas.*
- Item 4: *O docente cumpriu o horário das aulas e de outras actividades programadas.*

Organização e Clareza

Define a organização e clareza como dois elementos fundamentais na organização do estudo, na realização de exercícios e nos trabalhos dos alunos. Alunos que percebem o processo ensino/aprendizagem como organizado e coerente tendem a envolver-se mais numa aprendizagem activa. É constituída por três itens:

- Item 1: *O docente abordou as matérias com clareza.*
- Item 2: *Os materiais de apoio estavam bem organizados e foram disponibilizados atempadamente.*
- Item 3: *O ritmo das aulas facilitou o registo de apontamentos.*

Interacção da Turma

Define a ideia de que o processo ensino/aprendizagem traduz um acto social do qual emergem os processos comunicacionais que traduzem a interacção verbal entre alunos e docente e que se reflecte na forma como as matérias são abordadas. É constituída por três itens:

- Item 1: *Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias.*
- Item 2: *Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar o docente.*
- Item 3: *Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas.*

Relação Docente/Aluno

Define a tomada de consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos, o que depende em boa medida da qualidade do contacto entre alunos/docente. Alunos que percebem como relevante esta dimensão tendem a estabelecer com maior frequência e intensidade contacto com o docente dentro e fora da sala de aula. É constituída por três itens:

- Item 1: *O docente mostrou-se cordial na relação com os alunos.*
- Item 2: *O docente mostrou preocupação/interesse pelos alunos.*
- Item 3: *O docente mostrou-se disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.*

Abordagem dos Assuntos

Define a variedade de perspectivas sobre a realidade e a importância da contextualização das teorias/conceitos que o docente aborda nas aulas. Esta dimensão traduz o potencial de maior clarificação e apropriação do significado das matérias abordadas. É constituída por quatro itens:

- Item 1: *O docente comparou as implicações das diversas teorias/modelos existentes.*
- Item 2: *O docente apresentou o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.*
- Item 3: *O docente apresentou outros pontos de vista além do seu, sempre que foi pertinente.*
- Item 4: *O docente abordou desenvolvimentos recentes nas matérias leccionadas.*

Avaliação

Define a qualidade do *feedback* recebido dos trabalhos sujeitos à avaliação e o estímulo contingente para orientação no estudo. As percepções de justiça e relevância da avaliação por parte dos alunos encontram-se provavelmente associadas à motivação para aprender. É constituída por dois itens:

- Item 1: *A informação dada pelo docente sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.*
- Item 2: *Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados.*

Trabalhos/Leituras

Define a percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados. Esta percepção de utilidade poderá promover a criação de oportunidades válidas para o desenvolvimento de competências de assimilação e integração de novos conhecimentos. É constituída por dois itens:

- Item 1: *Os trabalhos e/ou leituras aconselhados pelo docente foram úteis.*
- Item 2: *A quantidade de trabalhos e/ou leituras solicitada pelo docente foi adequada.*

Relativamente à Disciplina

Define a percepção da carga de trabalho, o grau de dificuldade e a importância da disciplina percebidos pelos alunos. Indica que em actividades que os alunos percebem obter facilmente sucesso com menor esforço tenderão a manifestar comportamentos de maior desinvestimento nas tarefas/actividades e uma maior desvalorização das matérias abordadas. Esta dimensão é constituída por cinco itens no *Q1* e por seis itens no *Q2*:

- Item 1: *Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso.*
- Item 2: *A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada comparativamente às outras disciplinas do curso.*
- Item 3: *Esta disciplina é importante comparativamente às outras disciplinas do curso.*
- Item 4: *Esta disciplina é importante para a minha formação humana e ética, comparativamente às outras disciplinas do curso.*
- Item 5: *Esta disciplina é importante para a minha formação técnica, comparativamente às outras disciplinas do curso.*
- Item 6 (apenas no *Q2*): *Esta disciplina está bem integrada no plano de estudos do curso.*

Avaliação Global do Docente e da Disciplina

Uma classificação elevada nestes dois itens sugere que, em termos globais, quer o docente quer a disciplina assumem percepções muito favoráveis por comparação com outras disciplinas e outros docentes no âmbito do curso em análise.

A avaliação global do docente e da disciplina é feita apenas com base nos seguintes itens:

- Item 1: *Globalmente, faço uma apreciação positiva deste docente, em comparação com os outros docentes do curso.*
- Item 2: *Globalmente, faço uma apreciação positiva desta disciplina, em comparação com as outras disciplinas do curso.*

5.4 Aplicação do Instrumento e Recolha de Dados

A apresentação do plano de implementação dos instrumentos de Avaliação do Ensino/Aprendizagem teve lugar na *Reunião Geral de Docentes* que ocorreu no início do ano lectivo 2007/2008, na Escola Superior de Saúde de Gulpilhares.

Foi solicitada a colaboração de todos os professores, num contexto facultativo, garantindo-se a confidencialidade dos resultados deste processo, sendo os relatórios de avaliação individuais do exclusivo conhecimento de cada professor.

Os critérios de inclusão de professores para a aplicação dos questionários foram definidos por disciplina, tipo de aula e componente, desde que o professor tivesse pelo menos 10 horas de contacto com os alunos (nesse tipo de aula e/ou componente).

Cada professor recebeu o número de envelopes correspondentes às combinações constituídas pelas disciplinas, tipos de aula e/ou componentes leccionadas, sujeitas a avaliação, com o número de questionários *Q1* referente ao número de alunos matriculados em cada uma delas.

Juntamente com cada envelope, foi entregue um questionário *Q2* (a preencher pelo docente), uma folha com os códigos identificativos do docente, disciplina, tipo de aula, componente, curso, ano e período a que se referiam os questionários, e por um documento explicativo do processo em implementação. Nesse documento, procurava-se esclarecer o contexto do processo em curso, reforçando o enquadramento dos instrumentos propostos, os quais deveriam ser entendidos e interpretados como a percepção de alunos e de professores relativamente a questões pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem.

Simultaneamente, fizeram-se algumas recomendações relativas ao momento e ao processo, considerados como os mais adequados para a aplicação dos questionários aos alunos. Nomeadamente, sugeriu-se que os questionários fossem aplicados no final da disciplina, antes de ocorrer a avaliação final, sendo os resultados da avaliação fornecidos ao docente após o término da disciplina e afixação das notas dos alunos.

Procurou-se dessa forma garantir um período suficientemente grande de contacto entre professores e alunos, para que os alunos pudessem dispor de um período significativo de convivência pedagógica e possuir um conhecimento razoável do desempenho docente. Por sua vez, e apontando a literatura para os potenciais enviesamentos produzidos pelo efeito das notas/classificações, houve a preocupação dos alunos estarem suficientemente distanciados do período de avaliação, de tal modo que os seus julgamentos não fossem influenciados pelas classificações auferidas.

Sugeriu-se também que o professor não estivesse presente na sala-de-aula no momento em que os alunos respondessem aos questionários, sendo estes entregues em envelope fechado, pelo delegado de turma e/ou pelo professor, no GMETDa²⁸ ou no Gabinete de Horários da ESS, imediatamente após o preenchimento dos mesmos.

Através da informação prévia dirigida a todos os professores, os alunos foram informados sobre os objectivos da investigação em curso, sendo garantidos o anonimato e a confidencialidade dos resultados. A administração dos questionários teve lugar no final de cada semestre do ano lectivo 2007/2008, em ambiente de sala-de-aula.

Os questionários foram desenhados na aplicação *TELEform*²⁹, permitindo a posterior leitura óptica de todos os questionários aplicados.

Relativamente às taxas de resposta aos questionários *Q1* e *Q2*, dos 28425 questionários *Q1* previstos, recolheram-se 11378 (que corresponde a uma taxa de cerca de 40%) e dos 468 questionários *Q2* previstos, recolheram-se 383 (que corresponde a uma taxa de cerca de 82%). A taxa relativamente baixa de resposta ao *Q1* é explicada por um conjunto de factores que concorreram para esse efeito: 1) ter sido um processo facultativo para os docentes e, pela concepção do próprio processo, para os alunos; 2) existirem disciplinas cujo término ocorreu muito antes do final do período lectivo; 3) períodos de estágio mais ou menos longos, que ocorreram em diferentes momentos, para alunos de diferentes cursos e anos curriculares, durante os quais os alunos se encontraram ausentes da Instituição.

²⁸ Gabinete de Estudos Metodológicos e de Tratamento de Dados do Instituto Piaget, do qual o autor desta tese é Coordenador.

²⁹ Aplicação informática para processar documentos em papel. Inclui funções de desenho de formulários; de leitura óptica; de interpretação, verificação e validação da informação; e de criação do ficheiro de dados em múltiplos formatos.

5.5 Síntese

No presente capítulo apresentou-se a descrição do instrumento utilizado para a avaliação do ensino/aprendizagem, tendo-se justificado a sua escolha e descrito os procedimentos relacionados com a sua aplicação.

No capítulo seguinte apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos, a forma como se procedeu à sua disseminação junto da comunidade académica e o actual estado do processo de avaliação do ensino/aprendizagem no Instituto Piaget.

Capítulo 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Introdução

Neste capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados proveniente dos questionários aplicados aos alunos (secção 6.2) e dos questionários aplicados aos professores (secção 6.3). Em cada uma dessas secções apresenta-se a estimação de fiabilidade interna (alfa de Cronbach) dos instrumentos, as taxas de resposta por item, a análise de não respostas, os resultados agregados por item, por dimensão do questionário, por factores do professor, da disciplina e do aluno.

Na secção 6.4 apresenta-se uma análise comparativa das respostas obtidas pelos alunos e pelos professores em cada factor e em cada item dos questionários, aqui designada por análise de concordância. Na secção 6.5 apresenta-se uma síntese da análise e discussão dos dados e na secção 6.6 descreve-se a forma como se procedeu à disseminação dos resultados junto da comunidade académica.

Finalmente, na secção 6.7, descrevem-se algumas adaptações introduzidas ao instrumento utilizado, e apresenta-se o actual estado do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem no Instituto Piaget.

A análise de dados foi elaborada com recurso ao programa informático *PASW Statistics V.18* - *SPSS*³⁰, um dos programas de análise estatística mais utilizados nas ciências sociais, nas pesquisas de mercado e em investigações relacionadas com a saúde, com a educação e outros sectores.

Os resultados apresentados neste capítulo devem ser complementados com os “Dados Estatísticos” que constam no Anexo I, os quais constituem elementos de consulta, organizados de forma a assinalar os resultados mais relevantes deste trabalho. A base de dados sobre a qual se desenvolveu a análise apresentada é fornecida em suporte digital, num CD também em anexo.

³⁰ Acrónimo da terminologia anglo-saxónica “*Statistical Package for the Social Sciences*”.

6.2 Questionário aos Alunos (QI)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados referentes aos questionários de Avaliação do Ensino/Aprendizagem (QI) aplicados aos alunos.

Estimação de Fiabilidade Interna Alfa (α) de Cronbach (QI)

A estimação de fiabilidade interna Alfa de Cronbach encontra-se nas tabelas seguintes.

Tabela 3 – QI: Fiabilidade Interna

		N	%
Casos	Válidos	8067	70,9
	Excluídos ^a	3311	29,1
	Total	11378	100,0

a. Com base no procedimento *listwise*.

Tabela 4 – QI: Fiabilidade Interna (Alfa de Cronbach)

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,977	31

O valor de alfa de 0,977 indica uma medida de fiabilidade *excelente*³¹.

A Tabela 5 permite analisar os valores das “*correlações item-total*”, isto é, as correlações entre os valores atribuídos a cada item e o valor total para o conjunto de itens. Assumindo-se que cada item deve contribuir para a formação da variável que se pretende medir, estatisticamente significa que deve existir uma correlação relativamente forte (de 0,4 a 0,7) entre cada item e o total.

A inclusão da opção “*Cronbach’s Alpha if Item Deleted*” permite avaliar quais os itens que melhor contribuem para a fiabilidade interna do questionário. Em cada linha da tabela, o valor de alfa é calculado com base em todos os itens do questionário com excepção do item dessa linha. Dessa forma, e tomando como referência o valor de alfa igual a 0,977, calculado para os 31 itens do questionário, poder-se-á concluir que sempre que o valor de alfa de uma dada linha seja inferior a 0,977, então esse item contribui positivamente para a fiabilidade interna do questionário. De forma análoga, sempre que o valor de alfa de uma dada linha seja

³¹ De acordo com Hill e Hill (2005, p. 149), considerou-se o seguinte critério de avaliação do índice de fiabilidade interna de uma escala: superior a 0,9 – *Excelente*; de 0,8 a 0,9 – *Bom*; de 0,7 a 0,8 – *Razoável*; de 0,6 a 0,7 – *Fraco* e inferior a 0,6 – *Inaceitável*.

superior a 0,977, então esse item contribui negativamente para a fiabilidade interna do questionário.

Tabela 5 – *QI*: Fiabilidade Interna (*item-total*)

	<i>Scale Mean if Item Deleted</i>	<i>Scale Variance if Item Deleted</i>	<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Interesse pela matéria	135,45	576,104	0,723	0,976
Utilidade do que aprendeu	135,06	577,454	0,724	0,976
Compreensão e assimilação	135,26	581,263	0,715	0,976
Dinamismo das aulas	135,40	572,043	0,774	0,976
Organização das aulas	135,46	570,914	0,791	0,976
Empenho na leccionação	135,11	575,351	0,776	0,976
Cumprimento dos horários	134,89	584,200	0,593	0,977
Clareza	135,25	573,075	0,836	0,976
Materiais de apoio	135,23	574,515	0,758	0,976
Ritmo das aulas	135,31	575,683	0,779	0,976
Participação e discussão	135,21	576,122	0,806	0,976
Expressão de ideias e questões	135,16	576,189	0,815	0,976
Respostas adequadas	135,14	574,537	0,828	0,976
Cordialidade	135,03	575,152	0,798	0,976
Preocupação/interesse	135,06	572,745	0,819	0,976
Disponibilidade para atendimento	135,04	575,259	0,776	0,976
Comparação entre teorias/modelos	135,30	578,868	0,812	0,976
Contexto das ideias/conceitos	135,27	577,705	0,830	0,976
Outros pontos de vista	135,28	577,002	0,822	0,976
Desenvolvimentos recentes	135,20	576,882	0,825	0,976
Trabalhos	135,23	573,799	0,820	0,976
Métodos de avaliação	135,29	574,356	0,758	0,976
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	135,32	575,132	0,814	0,976
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	135,34	575,911	0,808	0,976
Acessibilidade/facilidade	135,73	590,270	0,457	0,977
Exigência/carga de trabalho	135,56	586,038	0,584	0,977
Importância/relevância	135,28	576,193	0,664	0,977
Formação humana e ética	135,34	580,786	0,614	0,977
Formação técnica	135,18	577,124	0,636	0,977
Avaliação Global do Docente	135,13	569,795	0,847	0,976
Avaliação Global da Disciplina	135,20	574,148	0,778	0,976

Taxas de Resposta por Item (*QI*)

Na Tabela 6, para cada item do questionário *QI*, apresenta-se o número de respostas em cada uma das alternativas *DC*, *DB*, *D*, *C*, *CB*, *CC* e *SO/NS* (onde: *DC* = *Discordo Completamente*; *DB* = *Discordo Bastante*; *D* = *Discordo*; *C* = *Concordo*; *CB* = *Concordo Bastante*; *CC* = *Concordo Completamente*; e *SO/NS* = *Sem Opinião/Não Sabe*), assim como a percentagem de cada uma das alternativas em relação ao número de alunos que responderam.

Tabela 6 – Q1: Taxas de Resposta por Item

		DC	DB	D	C	CB	CC	SO/NS
Interesse pela matéria	N	314	276	1567	4698	2886	1549	85
	%	2,8%	2,4%	13,8%	41,3%	25,4%	13,6%	0,7%
Utilidade do que aprendeu	N	159	178	715	4058	3249	2998	12
	%	1,4%	1,6%	6,3%	35,7%	28,6%	26,4%	0,1%
Compreensão e assimilação	N	126	207	743	5074	3548	1611	27
	%	1,1%	1,8%	6,6%	44,8%	31,3%	14,2%	0,2%
Dinamismo das aulas	N	289	372	1556	4285	3106	1725	36
	%	2,5%	3,3%	13,7%	37,7%	27,3%	15,2%	0,3%
Organização das aulas	N	313	372	1829	4226	3012	1542	73
	%	2,8%	3,3%	16,1%	37,2%	26,5%	13,6%	0,6%
Empenho na leccionação	N	157	205	705	4160	3610	2468	53
	%	1,4%	1,8%	6,2%	36,6%	31,8%	21,7%	0,5%
Cumprimento dos horários	N	157	127	419	3500	3193	3908	62
	%	1,4%	1,1%	3,7%	30,8%	28,1%	34,4%	0,5%
Clareza	N	136	240	1039	4630	3372	1910	48
	%	1,2%	2,1%	9,1%	40,7%	29,6%	16,8%	0,4%
Materiais de apoio	N	221	254	1085	4135	3293	2205	170
	%	1,9%	2,2%	9,5%	36,4%	29,0%	19,4%	1,5%
Ritmo das aulas	N	171	233	1092	4738	3204	1718	175
	%	1,5%	2,1%	9,6%	41,8%	28,3%	15,2%	1,5%
Participação e discussão	N	104	174	864	4795	3381	1978	77
	%	0,9%	1,5%	7,6%	42,2%	29,7%	17,4%	0,7%
Expressão de ideias e questões	N	88	155	748	4694	3489	2127	62
	%	0,8%	1,4%	6,6%	41,3%	30,7%	18,7%	0,5%
Respostas adequadas	N	114	163	751	4414	3561	2278	63
	%	1,0%	1,4%	6,6%	38,9%	31,4%	20,1%	0,6%
Cordialidade	N	123	146	602	4040	3518	2896	44
	%	1,1%	1,3%	5,3%	35,5%	30,9%	25,5%	0,4%
Preocupação/interesse	N	137	173	817	3899	3489	2772	80
	%	1,2%	1,5%	7,2%	34,3%	30,7%	24,4%	0,7%
Disponibilidade para atendimento	N	127	153	624	3732	3100	2855	754
	%	1,1%	1,3%	5,5%	32,9%	27,3%	25,2%	6,6%
Comparação entre teorias/modelos	N	79	124	791	5162	3055	1384	773
	%	0,7%	1,1%	7,0%	45,4%	26,9%	12,2%	6,8%
Contexto das ideias/conceitos	N	84	126	716	5198	3228	1528	480
	%	0,7%	1,1%	6,3%	45,8%	28,4%	13,5%	4,2%
Outros pontos de vista	N	107	137	789	4950	3200	1543	628
	%	0,9%	1,2%	6,9%	43,6%	28,2%	13,6%	5,5%
Desenvolvimentos recentes	N	84	117	677	4713	3329	1819	575
	%	0,7%	1,0%	6,0%	41,7%	29,4%	16,1%	5,1%
Trabalhos	N	168	211	794	4213	3270	1760	925
	%	1,5%	1,9%	7,0%	37,1%	28,8%	15,5%	8,2%
Métodos de avaliação	N	243	297	944	4307	3189	1879	463
	%	2,1%	2,6%	8,3%	38,0%	28,2%	16,6%	4,1%
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	N	169	170	832	4483	2863	1451	1359
	%	1,5%	1,5%	7,3%	39,6%	25,3%	12,8%	12,0%

Tabela 6 – QI: Taxas de Resposta por Item (continuação)

		DC	DB	D	C	CB	CC	SO/NS
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	N	165	179	894	4520	2792	1388	1364
	%	1,5%	1,6%	7,9%	40,0%	24,7%	12,3%	12,1%
Acessibilidade/facilidade	N	295	504	2685	4704	2092	1016	72
	%	2,6%	4,4%	23,6%	41,4%	18,4%	8,9%	0,6%
Exigência/carga de trabalho	N	208	333	1617	5698	2325	1103	87
	%	1,8%	2,9%	14,2%	50,1%	20,4%	9,7%	0,8%
Importância/relevância	N	345	323	1392	3972	2610	2649	65
	%	3,0%	2,8%	12,3%	35,0%	23,0%	23,3%	0,6%
Formação humana e ética	N	281	339	1465	4423	2508	2155	181
	%	2,5%	3,0%	12,9%	39,0%	22,1%	19,0%	1,6%
Formação técnica	N	348	322	1254	3644	2550	3096	93
	%	3,1%	2,8%	11,1%	32,2%	22,6%	27,4%	0,8%

Análise de Não Respostas (QI)

Na Tabela 7 apresentam-se as frequências de *Não Respostas* (NR) e de respostas assinaladas como *SO/NS*, que correspondem à possibilidade de não emitir opinião (“Sem Opinião/Não Sabe”), para todos os itens do questionário QI. As linhas da tabela encontram-se ordenadas por ordem crescente da percentagem de *SO/NS*.

Tabela 7 – QI: Análise das Não Respostas

	N			%	
	Válidos	NR	SO/NS	NR	SO/NS
Avaliação Global do Docente	11323	55	0	0,48	0,00
Avaliação Global da Disciplina	11312	66	0	0,58	0,00
Utilidade do que aprendeu	11369	9	12	0,08	0,11
Compreensão e assimilação	11336	42	27	0,37	0,24
Dinamismo das aulas	11369	9	36	0,08	0,32
Cordialidade	11369	9	44	0,08	0,39
Clareza	11375	3	48	0,03	0,42
Empenho na leccionação	11358	20	53	0,18	0,47
Cumprimento dos horários	11366	12	62	0,11	0,54
Expressão de ideias e questões	11363	15	62	0,13	0,54
Respostas adequadas	11344	34	63	0,30	0,55
Importância/relevância	11356	22	65	0,19	0,57
Acessibilidade/facilidade	11368	10	72	0,09	0,63
Organização das aulas	11367	11	73	0,10	0,64
Participação e discussão	11373	5	77	0,04	0,68
Preocupação/interesse	11367	11	80	0,10	0,70
Interesse pela matéria	11375	3	85	0,03	0,75
Exigência/carga de trabalho	11371	7	87	0,06	0,76
Formação técnica	11307	71	93	0,62	0,82

Tabela 7 – Q1: Análise das Não Respostas (continuação)

	N			%	
	Válidos	NR	SO/NS	NR	SO/NS
Materiais de apoio	11363	15	170	0,13	1,49
Ritmo das aulas	11331	47	175	0,41	1,54
Formação humana e ética	11352	26	181	0,23	1,59
Métodos de avaliação	11322	56	463	0,49	4,07
Contexto das ideias/conceitos	11360	18	480	0,16	4,22
Desenvolvimentos recentes	11314	64	575	0,56	5,05
Outros pontos de vista	11354	24	628	0,21	5,52
Disponibilidade para atendimento	11345	33	754	0,29	6,63
Comparação entre teorias/modelos	11368	10	773	0,09	6,79
Trabalhos	11341	37	925	0,33	8,13
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	11327	51	1359	0,45	11,94
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	11302	76	1364	0,67	11,99

A percentagem de *não respostas* por item não ultrapassa os 0,7%, assumindo valores compreendidos entre os 0,03% e os 0,67%. A percentagem de *SO/NS* por item varia entre 0% e 11,99%.

No Gráfico 14 apresenta-se a informação correspondente à percentagem de *não respostas* e de respostas *SO/NS* por item. Os valores referentes à percentagem de *não respostas* foram suprimidos do gráfico por uma questão de simplificação de leitura e por se considerarem valores residuais (inferiores a 0,7% por item). Os itens estão ordenados por ordem crescente de percentagem de respostas *SO/NS*.

Os dois itens que apresentam a taxa mais elevada de resposta *SO/NS* (na ordem dos 12%) são a *Quantidade de trabalhos e/ou leituras* e a *Utilidade dos trabalhos e/ou leituras*, itens que constituem a dimensão *Trabalhos/Leituras*, que define a percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados pelo docente. Estas taxas devem ser interpretadas de forma cautelosa, uma vez que se tratam de itens que podem não se aplicar a determinadas disciplinas ou tipos de aula.

De forma semelhante, a taxa de resposta *SO/NS* de 8,13% associada ao item *Trabalhos* (que no questionário corresponde à afirmação “*A informação dada pelo docente sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.*”), deve também ser interpretada de forma cautelosa pois, apesar deste item estar integrado na dimensão *Avaliação*, está directamente relacionado com a dimensão *Trabalhos/Leituras*.

Destaca-se também com uma taxa de resposta de *SO/NS* de 6,63% o item referente à disponibilidade para atendimento e os quatro itens que integram o factor *Abordagem dos*

Assuntos, com taxas de resposta de *SO/NS* com valores compreendidos entre os 5,05% e os 6,79%.

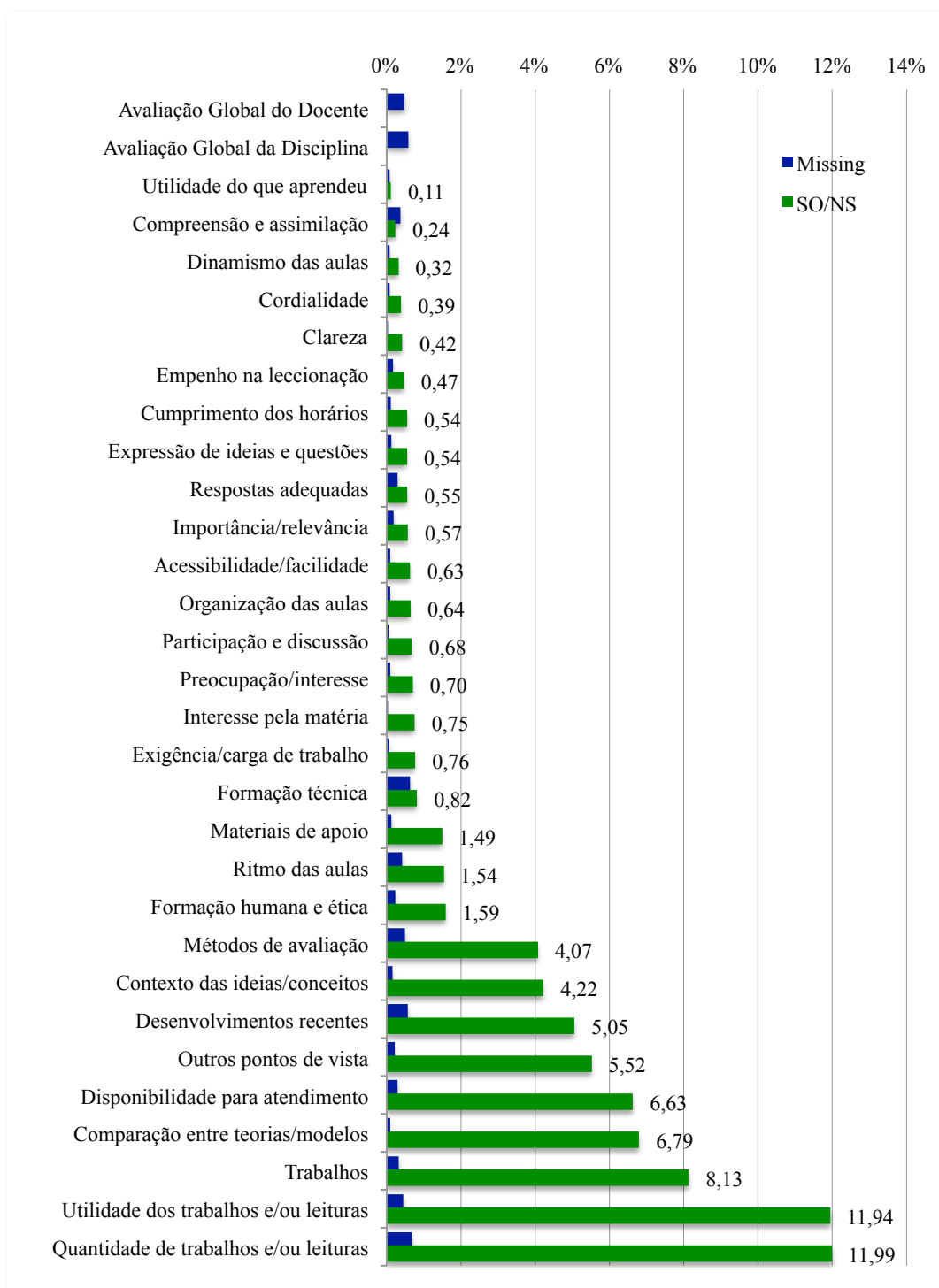


Gráfico 14 – *QI*: Análise de Não Respostas

Resultados Agregados por Item (Q1)

Na Tabela 8 apresentam-se os resultados agregados da Escola Superior de Saúde (ESS) por item do questionário *Q1*, e ordenados pelo valor médio. Este valor resulta da *média aritmética simples* calculada a partir das alternativas de resposta, ponderadas da seguinte forma: *DC* = 1; *DB* = 2; *D* = 3; *C* = 4; *CB* = 5 e *CC* = 6 (onde: *DC* = *Discordo Completamente*; *DB* = *Discordo Bastante*; *D* = *Discordo*; *C* = *Concordo*; *CB* = *Concordo Bastante*; e *CC* = *Concordo Completamente*). Assim, uma média superior a 3,5 significa uma predominância de respostas nas opções *C*, *CB* e *CC* e uma média inferior a 3,5 representa a predominância de respostas nas opções *DC*, *DB* e *D*. Os valores extremos para os valores possíveis da média serão, por conseguinte, 6 (todas as respostas em *CC*) e 1 (todas as respostas em *DC*).

Os valores constantes na tabela como *Não Respostas* (NR) referem-se quer a respostas deixadas em branco, quer a respostas *SO/NS*, dado que estas não foram consideradas no cálculo das estatísticas apresentadas nas análises posteriores.

Tabela 8 – *Q1*: Resultados agregados por item

	N		Média	DP ³²
	Válidos	NR		
Cumprimento dos horários	11304	74	4,87	1,05
Cordialidade	11325	53	4,71	1,02
Disponibilidade para atendimento	10591	787	4,71	1,05
Utilidade do que aprendeu	11357	21	4,68	1,07
Preocupação/interesse	11287	91	4,66	1,05
Empenho na leccionação	11305	73	4,62	1,04
Respostas adequadas	11281	97	4,59	0,99
Avaliação Global do Docente	11323	55	4,57	1,09
Expressão de ideias e questões	11301	77	4,57	0,96
Desenvolvimentos recentes	10739	639	4,54	0,93
Formação técnica	11214	164	4,52	1,25
Participação e discussão	11296	82	4,52	0,98
Avaliação Global da Disciplina	11312	66	4,50	1,09
Trabalhos	10416	962	4,49	1,03
Materiais de apoio	11193	185	4,49	1,10
Contexto das ideias/conceitos	10880	498	4,47	0,91
Clareza	11327	51	4,47	1,02
Compreensão e assimilação	11309	69	4,46	0,95

³² Nas tabelas de resultados, as colunas referentes ao desvio padrão são identificadas por “DP”.

Tabela 8 – Q1: Resultados agregados por item (continuação)

	N		Média	DP
	Válidos	NR		
Outros pontos de vista	10726	652	4,46	0,94
Métodos de avaliação	10859	519	4,43	1,09
Comparação entre teorias/modelos	10595	783	4,43	0,90
Importância/relevância	11291	87	4,43	1,22
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	9968	1410	4,41	1,00
Ritmo das aulas	11156	222	4,41	1,03
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	9938	1440	4,38	1,00
Formação humana e ética	11171	207	4,34	1,17
Dinamismo das aulas	11333	45	4,30	1,14
Interesse pela matéria	11290	88	4,26	1,11
Organização das aulas	11294	84	4,23	1,14
Exigência/carga de trabalho	11284	94	4,14	1,00
Acessibilidade/facilidade	11296	82	3,96	1,09

No Gráfico 15 apresentam-se os valores médios da ESS em cada um dos itens do questionário Q1.

Destacam-se os cinco itens que apresentam o valor médio mais elevado, os quais podem ser entendidos como “pontos fortes”:

1. Cumprimento dos horários: *O docente cumpriu o horário das aulas e de outras actividades programadas* (valor médio de 4,87);
2. Cordialidade: *O docente mostrou-se cordial na relação com os alunos* (valor médio de 4,71);
3. Disponibilidade para atendimento: *O docente mostrou-se disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas* (valor médio de 4,71);
4. Utilidade do que aprendeu: *Nas aulas aprendeu algo que considera útil* (valor médio de 4,68);
5. Preocupação/interesse: *O docente mostrou preocupação/interesse pelos alunos* (valor médio de 4,66).

Destacam-se também os cinco itens que apresentam o valor médio mais baixo, os quais podem ser entendidos como “pontos fracos”, apesar de terem sido avaliados de forma positiva:

1. Acessibilidade/facilidade: *Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso* (valor médio de 3,96);

2. Exigência/carga de trabalho: *A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada comparativamente às outras disciplinas do curso* (valor médio de 4,14);
3. Organização das aulas: *O modo como o docente organizou as aulas cativou o seu interesse* (valor médio de 4,23);
4. Interesse pela matéria: *A frequência das aulas aumentou o seu interesse pela matéria* (valor médio de 4,26);
5. Dinamismo das aulas: *O docente imprimiu dinamismo às aulas* (valor médio de 4,30).

A combinação dos três últimos itens mencionados no grupo de pontos fracos evidencia um vector da componente pedagógica relacionado com a organização das aulas, o dinamismo imprimido na leccionação e o impacto da frequência das aulas no aumento de interesse pela matéria, o qual poderá constituir objecto de formação junto da comunidade docente.

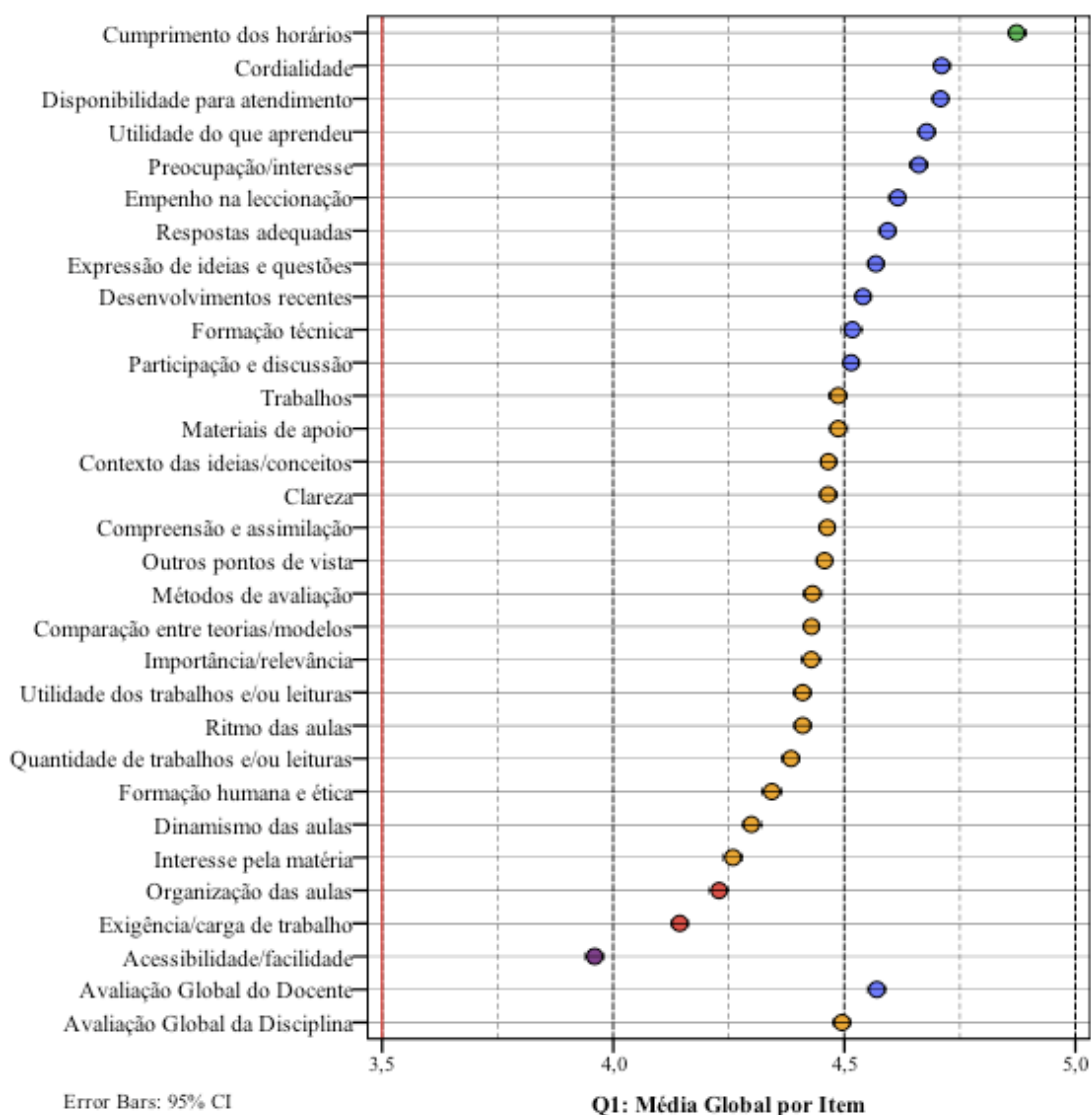


Gráfico 15 – Q1: Resultados agregados por item

Resultados Agregados por Dimensão (Q1)

Na Tabela 9 apresentam-se os resultados agregados da ESS por factor/dimensão do questionário *Q1*, e ordenados pelo seu valor médio. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Tabela 9 – *Q1*: Resultados agregados por dimensão

	N		Média	DP
	Válidos	NR		
Relação Docente / Aluno	11356	22	4,69	0,97
Avaliação Global do Docente	11323	55	4,57	1,09
Interacção da Turma	11349	29	4,56	0,94
Empenho do Docente	11374	4	4,50	0,95
Avaliação Global da Disciplina	11312	66	4,50	1,09
Abordagem dos Assuntos	11101	277	4,47	0,86
Relevância da Aprendizagem	11378	0	4,47	0,94
Avaliação	11026	352	4,45	1,01
Organização e Clareza	11364	14	4,45	0,94
Trabalhos / Leituras	10170	1208	4,39	0,98
Relativamente à Disciplina	11366	12	4,28	0,90

No Gráfico 16 apresentam-se as médias globais da ESS nas diferentes dimensões consideradas no questionário de Avaliação do Ensino/Aprendizagem *Q1*.

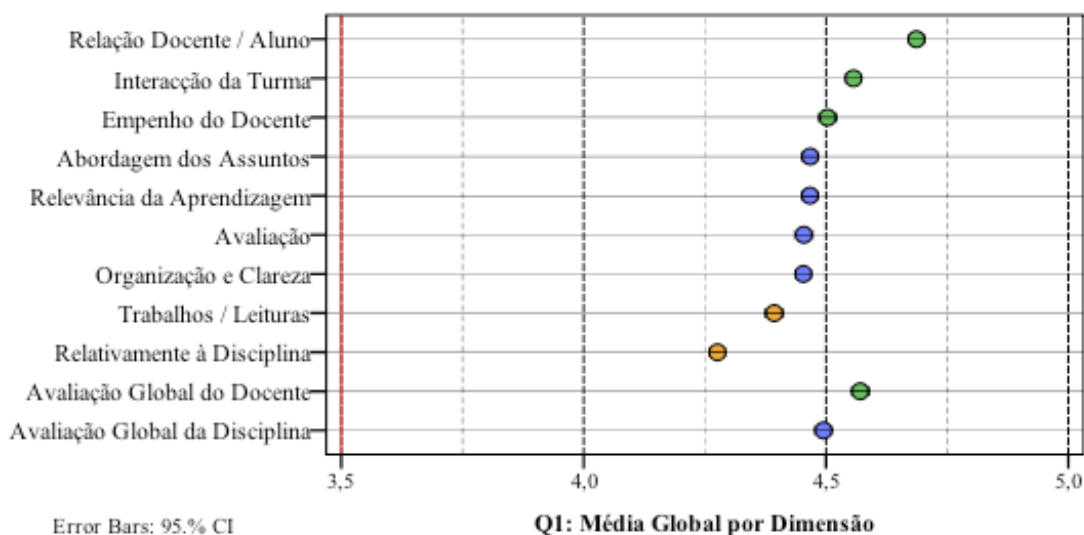


Gráfico 16 – *Q1*: Resultados agregados por dimensão

Evidenciam-se como “pontos fortes” (com valor médio superior a 4,50) os seguintes factores/dimensões:

1. *Relação Docente/Aluno* (consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos e qualidade do contacto entre alunos e docentes);

2. *Interacção da Turma* (interacção verbal entre alunos e docente, que se reflecte na forma como as matérias são abordadas);
3. *Empenho do Docente* (capacidade do docente em cativar o interesse dos alunos através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas).

Evidenciam-se como “pontos fracos” (com valor médio inferior a 4,40) os seguintes:

1. *Relativamente à Disciplina* (percepção da carga de trabalho, grau de dificuldade e importância da disciplina);
2. *Trabalhos/Leituras* (percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados).

Os factores/dimensões referentes à *Relevância da Aprendizagem*, à *Abordagem dos Assuntos*, à *Avaliação* e à *Organização e Clareza*, apresentam um valor médio de 4,48, o que traduz uma percepção positiva da qualidade do ensino/aprendizagem.

Os itens da *Avaliação Global do Docente* e da *Avaliação Global da Disciplina*, com valores médios de 4,60 e de 4,52, respectivamente, evidenciam que quer o docente quer a disciplina assumem percepções muito favoráveis por comparação com outras disciplinas e outros docentes no âmbito do curso em análise.

Resultados Agregados por Factores do Professor (Q1)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados relativamente a cada factor/dimensão do questionário *Q1*, por factores do professor. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Género

Cerca de 59,7% (6797) dos questionários *Q1* aplicados dizem respeito a professores do género feminino e 40,3% (4581) a professores do género masculino (Tabela 10).

Tabela 10 – *Q1*: Questionários aplicados por género do professor

Género		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Feminino	6797	59,7	59,7	59,7
	Masculino	4581	40,3	40,3	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Os professores do género masculino são globalmente melhor avaliados que os do género feminino, já que apresentam um valor médio superior em todos os factores (Tabela 11 e Gráfico 17).

Tabela 11 – *QI*: Resultados agregados por género do professor

	Género do Professor			
	Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,46	0,96	4,52	0,92
Empenho do Docente	4,50	0,99	4,57	0,90
Organização e Clareza	4,47	0,96	4,49	0,94
Interacção da Turma	4,54	0,96	4,63	0,92
Relação Docente / Aluno	4,69	1,01	4,72	0,93
Abordagem dos Assuntos	4,45	0,88	4,53	0,85
Avaliação	4,47	1,00	4,49	1,02
Trabalhos / Leituras	4,39	0,99	4,43	0,96
Relativamente à Disciplina	4,29	0,91	4,33	0,87
Avaliação Global do Docente	4,56	1,13	4,65	1,04
Avaliação Global da Disciplina	4,49	1,11	4,57	1,04

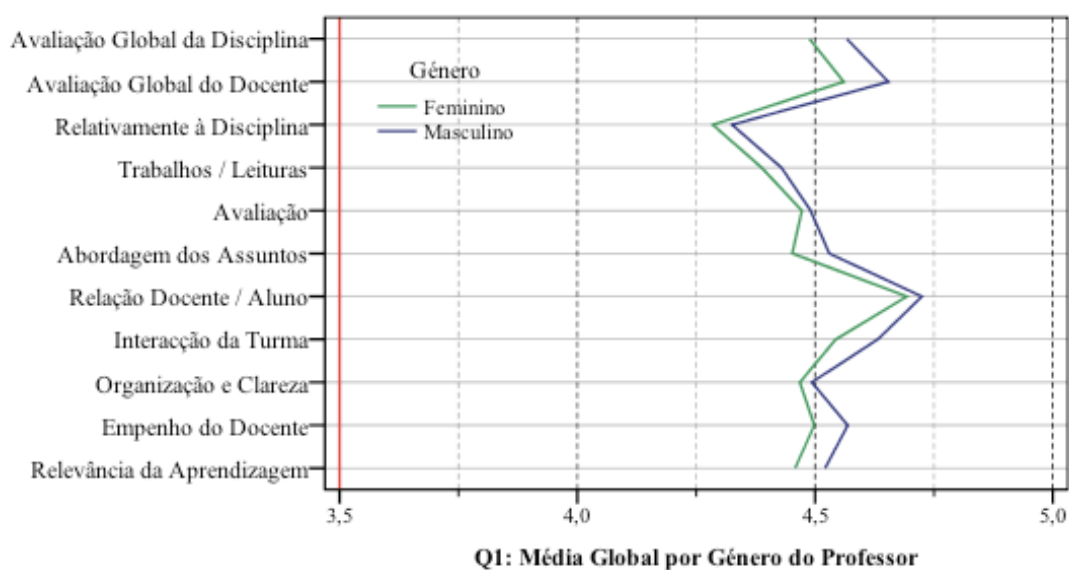


Gráfico 17 – *QI*: Resultados agregados por género do professor

De acordo com o teste de Mann-Whitney³³ (ver Anexo I - II, p. 359) os professores do género masculino são significativamente melhor avaliados que os do género feminino nos

³³ A utilização do teste não paramétrico de Mann-Whitney é justificada pelo facto dos factores do *QI* não apresentarem uma distribuição próxima de uma distribuição Normal e apresentarem formas idênticas (ver Anexo I - I, p. 230).

factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p < 0,001$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p < 0,001$), a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,001$), a *Avaliação Global da Disciplina* ($p = 0,004$), a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,004$) e o *Empenho do Docente* ($p = 0,013$). Nos restantes factores, as diferenças não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Idade

Dos questionários *QI* aplicados, 28,2% (3203) dizem respeito a professores com menos de 30 anos de idade, 39,5% (4496) a professores com idade entre os 30 e os 39 anos, 29,0% (3305) a professores com idade entre os 40 e os 49 anos e 3,3% (374) a professores com 50 ou mais anos de idade (Tabela 12).

Tabela 12 – *QI*: Questionários aplicados por idade do professor

Idade do professor		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	< 30	3203	28,2	28,2	28,2
	30 a 39	4496	39,5	39,5	67,7
	40 a 49	3305	29,0	29,0	96,7
	>= 50	374	3,3	3,3	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos são os que têm a avaliação média mais elevada em todos os factores. Aqueles que têm 50 ou mais anos de idade³⁴ são os que têm o valor médio de avaliação mais baixo, e os professores com menos de 30 anos de idade, ou com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, obtêm valores intermédios em todos os factores, com excepção dos dois factores relacionados com a *Avaliação global da Disciplina* e *Relativamente à Disciplina*, nos quais os professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos obtêm os valores médios de avaliação mais baixos (Tabela 13 e Gráfico 18).

O teste de Kruskal-Wallis³⁵ (ver Anexo I - III, p. 360) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da idade do professor (com valores de prova inferiores a 0,001).

³⁴ Na interpretação dos resultados que aqui se apresentam deve ter-se em conta que apenas 3,3% dos questionários *QI* aplicados dizem respeito a professores com 50 ou mais anos de idade (Tabela 12).

³⁵ O teste de Kruskal-Wallis é o análogo não paramétrico à Análise de Variância (ANOVA).

Tabela 13 – QI: Resultados agregados por idade do professor

	Idade do Professor							
	< 30		30 a 39		40 a 49		>= 50	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,56	0,94	4,36	0,92	4,60	0,95	4,36	1,09
Empenho do Docente	4,53	0,93	4,45	0,94	4,66	0,96	4,26	1,03
Organização e Clareza	4,47	0,94	4,46	0,92	4,53	0,98	4,20	1,07
Interação da Turma	4,55	0,94	4,54	0,92	4,69	0,95	4,34	1,05
Relação Docente / Aluno	4,66	1,00	4,66	0,95	4,82	0,97	4,57	1,08
Abordagem dos Assuntos	4,43	0,88	4,45	0,84	4,59	0,87	4,36	0,97
Avaliação	4,41	1,04	4,49	0,95	4,55	1,04	4,35	1,12
Trabalhos / Leituras	4,35	0,98	4,38	0,94	4,50	0,99	4,28	1,10
Relativamente à Disciplina	4,38	0,89	4,15	0,89	4,43	0,88	4,38	0,86
Avaliação Global do Docente	4,56	1,10	4,56	1,05	4,71	1,11	4,30	1,33
Avaliação Global da Disciplina	4,58	1,07	4,37	1,07	4,67	1,09	4,50	1,13

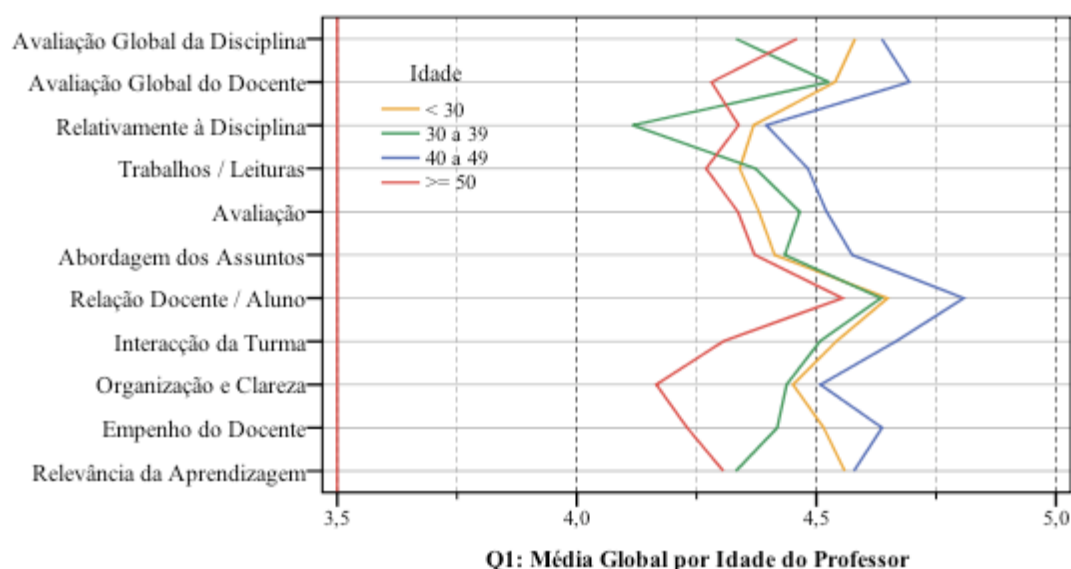


Gráfico 18 – QI: Resultados agregados por idade do professor

De forma a apurar entre que faixas etárias existem diferenças estatisticamente significativas, realizaram-se as *comparações múltiplas não paramétricas*³⁶, cujos valores de prova³⁷ se apresentam na Tabela 14.

³⁶ Este procedimento designa-se por *Pairwise Comparisons* e é equivalente à *comparação múltipla das médias das ordens*, descrita em Maroco (2007, pp. 233-237), que só se deve fazer após se ter rejeitado H_0 no teste de Kruskal-Wallis, protegendo o analista do acréscimo dos erros de tipo I e de tipo II, que geralmente se observa nos procedimentos de comparações múltiplas.

³⁷ Por uma questão de facilidade de leitura, os valores inferiores ou iguais a 0,05 apresentam-se a sombreado.

Essas comparações permitem concluir que os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos restantes professores na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$). São excepções os factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, no qual obtêm uma avaliação média idêntica à dos professores com menos de 30 anos de idade; *Relativamente à Disciplina*, onde a avaliação média é idêntica à dos professores com menos de 30 anos ou com 50 ou mais anos de idade; e com a *Avaliação Global da Disciplina*, no qual a avaliação média é idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade ($p > 0,05$).

Os professores com 50 ou mais anos de idade têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores com menos de 30 anos, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,033$), o *Empenho do Docente* ($p < 0,001$), a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,014$), sendo avaliados de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); significativamente inferior à dos professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p < 0,017$), a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,005$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,037$), superior no factor *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os professores com menos de 30 anos de idade têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos, no factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p = 0,002$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), sendo avaliados de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

O único factor em que existem diferenças significativas na avaliação média dos professores entre todas as faixas etárias tem a ver com o *Empenho do Docente*, no qual os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos são os melhor avaliados, seguidos dos que têm menos de 30 anos, depois pelos que têm entre 30 e 39 anos e, finalmente, pelos que têm 50 ou mais anos de idade.

Tabela 14 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por idade do professor

	<30 vs 30-39	<30 vs 40-49	<30 vs ≥50	30-39 vs 40-49	30-39 vs ≥50	40-49 vs ≥50
Relevância da Aprendizagem	0,000	0,232	0,033	0,000	1,000	0,001
Empenho do Docente	0,002	0,000	0,000	0,000	0,017	0,000
Organização e Clareza	1,000	0,027	0,000	0,001	0,000	0,000
Interação da Turma	1,000	0,000	0,000	0,001	0,005	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000
Avaliação	0,105	0,000	1,000	0,005	0,365	0,007
Trabalhos / Leituras	0,860	0,000	1,000	0,000	1,000	0,004
Relativamente à Disciplina	0,000	0,518	1,000	0,000	0,000	1,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,000	0,014	0,000	0,037	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,007	1,000	0,000	0,054	0,079

Habilitação Académica

Cerca de 0,5% (52) dos questionários *QI* aplicados dizem respeito a professores com bacharelato, 46,7% (5314) a professores com licenciatura, 31,8% (3617) a professores com mestrado e 21,0% (2395) a professores com doutoramento (Tabela 15).

Tabela 15 – *QI*: Questionários aplicados por habilitação académica do professor

Habilitação Académica		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Bacharelato	52	0,5	0,5	0,5
	Licenciatura	5314	46,7	46,7	47,2
	Mestrado	3617	31,8	31,8	79,0
	Doutoramento	2395	21,0	21,0	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

No Gráfico 19 estão representados os valores médios globais obtidos nos diferentes factores do questionário *QI*, para as quatro categorias de habilitação académica do professor.

Os resultados referentes à categoria *Bacharelato* representam apenas 0,5% dos questionários aplicados e dizem respeito apenas a um professor (Tabela 1, p. 148). Por se considerar ser “não representativa”, essa categoria será omitida nas análises posteriores.

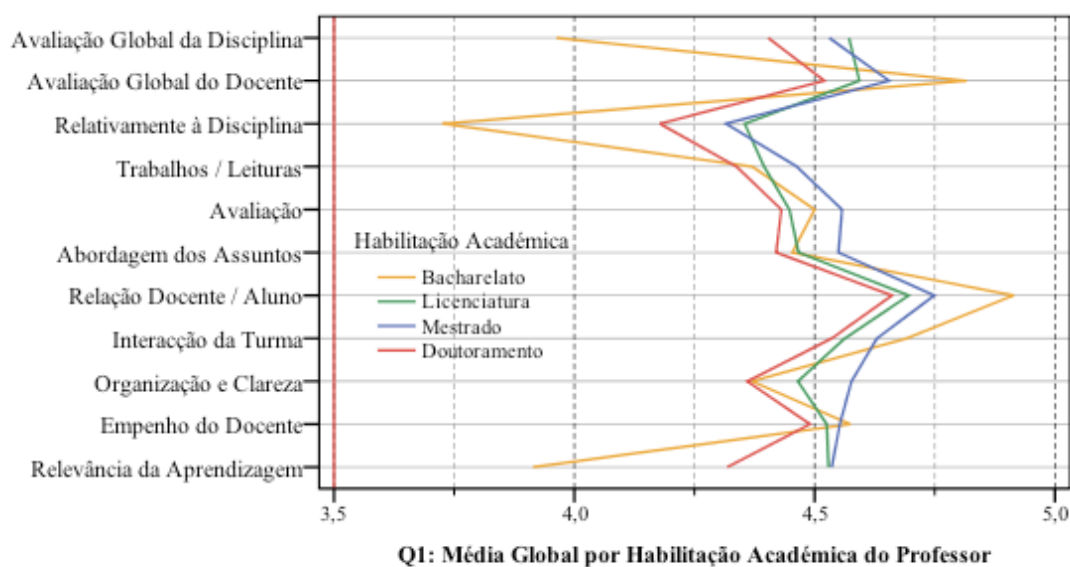


Gráfico 19 – Q1: Resultados agregados por habilitação académica do professor (4 categorias)

Os professores com doutoramento têm a avaliação média mais baixa em todos os factores, os professores com mestrado têm a avaliação média mais elevada na maior parte dos factores e os professores com licenciatura têm uma avaliação intermédia, excepto nos factores referentes à *Avaliação Global da Disciplina* e *Relativamente à Disciplina*, onde obtêm uma avaliação média superior à dos restantes (Tabela 16 e Gráfico 20).

Tabela 16 – Q1: Resultados agregados por habilitação académica do professor

	Habilitação Académica do Professor					
	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,53	0,93	4,54	0,96	4,32	0,93
Empenho do Docente	4,53	0,97	4,55	0,97	4,49	0,90
Organização e Clareza	4,47	0,95	4,58	0,92	4,36	0,97
Interação da Turma	4,56	0,95	4,63	0,95	4,54	0,92
Relação Docente / Aluno	4,70	0,99	4,75	1,00	4,66	0,92
Abordagem dos Assuntos	4,47	0,88	4,55	0,87	4,42	0,84
Avaliação	4,45	1,02	4,56	1,00	4,43	1,01
Trabalhos / Leituras	4,40	0,97	4,46	0,97	4,34	0,98
Relativamente à Disciplina	4,35	0,88	4,32	0,93	4,18	0,86
Avaliação Global do Docente	4,59	1,10	4,66	1,09	4,52	1,08
Avaliação Global da Disciplina	4,57	1,07	4,53	1,12	4,40	1,07

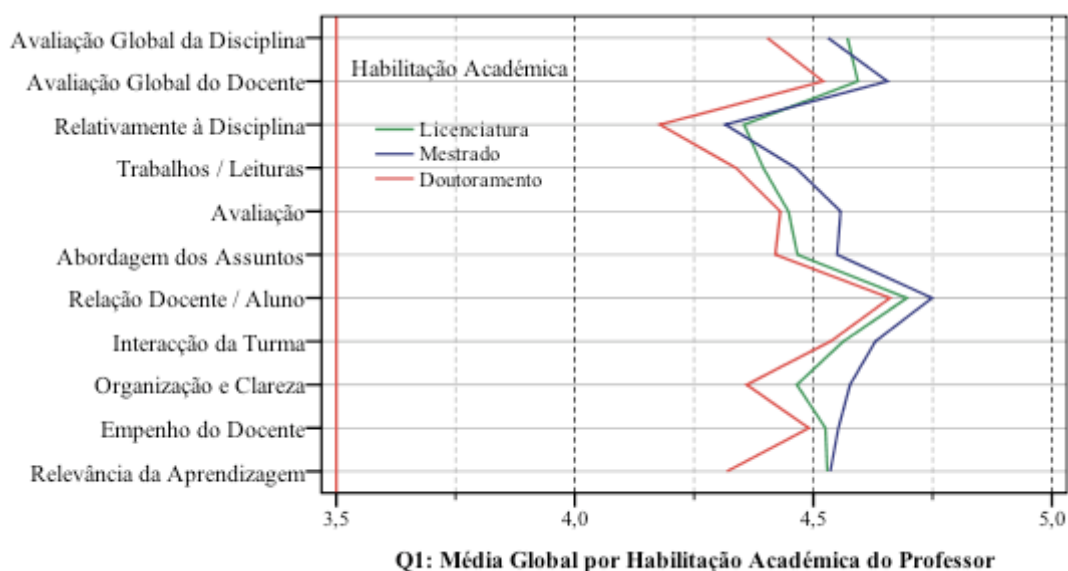


Gráfico 20 – Q1: Resultados agregados por habilitação académica do professor (3 categorias)

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - IV, p. 360) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da habilitação académica do professor (com valores de prova inferiores a 0,05).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 17, os professores com mestrado têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com doutoramento em todos os factores ($p \leq 0,05$), e superior à dos professores com licenciatura nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), a *Interação da Turma* ($p = 0,005$), a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,010$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p < 0,001$), a *Avaliação* ($p < 0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,005$) e com a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,026$). Nos restantes factores, a avaliação dos professores com mestrado é idêntica à dos professores com licenciatura ($p > 0,05$).

Os professores com licenciatura têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com doutoramento nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$), com a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,013$) e com a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$). Nos restantes factores, a avaliação média dos professores com licenciatura é idêntica à dos professores com doutoramento ($p > 0,05$).

Tabela 17 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por habilitação académica do professor

	Lic. vs Mest.	Lic. vs Dout.	Mest. vs Dout.
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,000	0,000
Empenho do Docente	0,534	0,216	0,015
Organização e Clareza	0,000	0,000	0,000
Interação da Turma	0,005	0,669	0,001
Relação Docente / Aluno	0,010	0,111	0,000
Abordagem dos Assuntos	0,000	0,346	0,000
Avaliação	0,000	1,000	0,000
Trabalhos / Leituras	0,005	0,319	0,000
Relativamente à Disciplina	0,431	0,000	0,000
Avaliação Global do Docente	0,026	0,013	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,868	0,000	0,000

Condição perante a Instituição

Dos questionários *QI* aplicados, cerca de 28,2% (3203) dizem respeito a professores do quadro, 39,5% (4496) a professores com contrato, 29,0% (3305) a professores com avença e 3,3% (374) a professores a módulos (Tabela 18).

Tabela 18 – *QI*: Questionários aplicados por condição do professor perante a Instituição

Condição perante a Instituição		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Quadro	3203	28,2	28,2	28,2
	Contrato	4496	39,5	39,5	67,7
	Avença	3305	29,0	29,0	96,7
	Módulos	374	3,3	3,3	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Os professores com avença são os que têm a avaliação média mais elevada em todos os factores, e os professores a módulos³⁸ os que têm a avaliação média mais baixa, com excepção dos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina e Relativamente à Disciplina*, onde os pior avaliados são os professores com contrato³⁹. Nos restantes factores, os professores com contrato ou do quadro, obtêm avaliações intermédias (Tabela 19 e Gráfico 21).

³⁸ Na interpretação dos resultados que aqui se apresentam deve ter-se em conta que apenas 3,3% dos questionários *QI* aplicados dizem respeito a professores a módulos (Tabela 18), apesar destes representarem cerca de 60% dos professores que participaram no estudo (Tabela 1, p. 148).

³⁹ Apenas 2,1% dos professores se enquadram nesta categoria (Tabela 1, p. 148).

Tabela 19 – Q1: Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição

	Condição perante a Instituição							
	Quadro		Contrato		Avença		Módulos	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,56	0,94	4,36	0,92	4,60	0,95	4,36	1,09
Empenho do Docente	4,53	0,93	4,45	0,94	4,66	0,96	4,26	1,03
Organização e Clareza	4,47	0,94	4,46	0,92	4,53	0,98	4,20	1,07
Interação da Turma	4,55	0,94	4,54	0,92	4,69	0,95	4,34	1,05
Relação Docente / Aluno	4,66	1,00	4,66	0,95	4,82	0,97	4,57	1,08
Abordagem dos Assuntos	4,43	0,88	4,45	0,84	4,59	0,87	4,36	0,97
Avaliação	4,41	1,04	4,49	0,95	4,55	1,04	4,35	1,12
Trabalhos / Leituras	4,35	0,98	4,38	0,94	4,50	0,99	4,28	1,10
Relativamente à Disciplina	4,38	0,89	4,15	0,89	4,43	0,88	4,38	0,86
Avaliação Global do Docente	4,56	1,10	4,56	1,05	4,71	1,11	4,30	1,33
Avaliação Global da Disciplina	4,58	1,07	4,37	1,07	4,67	1,09	4,50	1,13

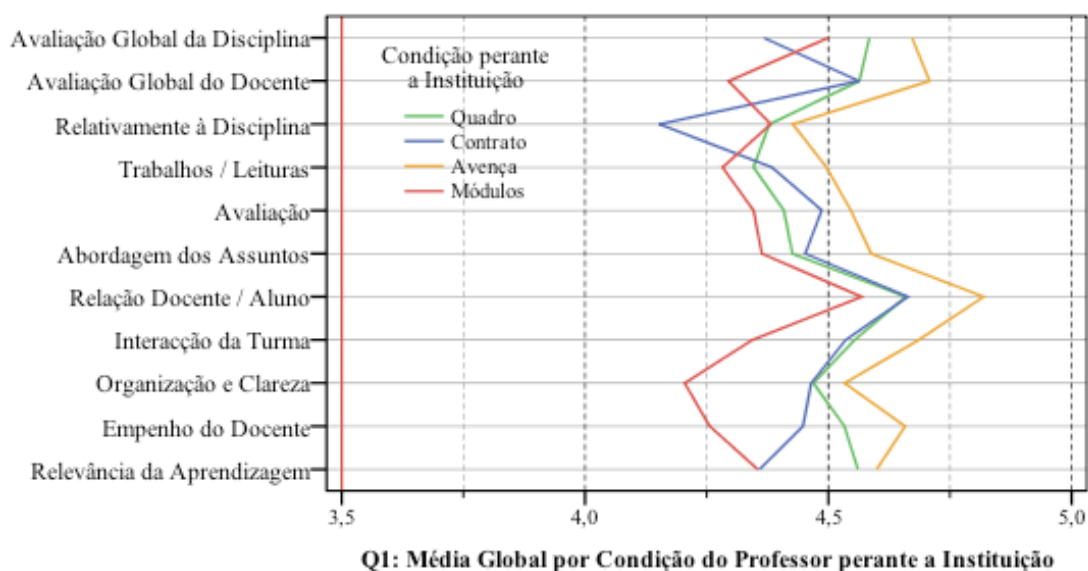


Gráfico 21 – Q1: Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - I, p. 361) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da sua condição perante a Instituição (com valores de prova inferiores a 0,05).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 20, os professores com avença têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com contrato, em todos os factores ($p \leq 0,05$), idêntica à dos professores do quadro nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e *Relativamente à Disciplina* ($p > 0,05$), e idêntica à dos professores a módulos

nos factores *Relativamente à Disciplina* e *Avaliação Global da Disciplina* ($p>0,05$), sendo significativamente superior nos restantes factores ($p\leq 0,05$).

Os professores do quadro têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com contrato nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), o *Empenho do Docente* ($p=0,002$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores a módulos têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores do quadro nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,033$), o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Organização e Clareza* ($p<0,001$), a *Interacção da Turma* ($p=0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,014$), e inferior à dos professores com contrato nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,017$), a *Organização e Clareza* ($p<0,001$), a *Interacção da Turma* ($p=0,005$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,037$). Nos restantes factores, a avaliação média dos professores a módulos é idêntica à dos professores do quadro e à dos professores com contrato ($p>0,05$).

O único factor em que existem diferenças significativas na avaliação média dos professores entre todas as categorias da condição perante a Instituição tem a ver com o *Empenho do Docente*, no qual os professores com avença são os melhor avaliados, seguidos dos professores do quadro, depois pelos professores com contrato e, finalmente, pelos professores a módulos.

Tabela 20 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por condição perante a Instituição

	Quadro vs Contrato	Quadro vs Avença	Quadro vs Módulos	Contrato vs Avença	Contrato vs Módulos	Avença vs Módulos
Relevância da Aprendizagem	0,000	0,232	0,033	0,000	1,000	0,001
Empenho do Docente	0,002	0,000	0,000	0,000	0,017	0,000
Organização e Clareza	1,000	0,027	0,000	0,001	0,000	0,000
Interacção da Turma	1,000	0,000	0,001	0,000	0,005	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000
Avaliação	0,105	0,000	1,000	0,005	0,365	0,007
Trabalhos / Leituras	0,860	0,000	1,000	0,000	1,000	0,004
Relativamente à Disciplina	0,000	0,518	1,000	0,000	0,000	1,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,000	0,014	0,000	0,037	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,007	1,000	0,000	0,054	0,079

Tipo de ligação à Instituição

Cerca de 41,2% (4687) dos questionários *QI* aplicados dizem respeito a professores que se encontram a tempo integral na Instituição, e 58,8% (6691) a professores que se encontram a tempo parcial (Tabela 21).

Tabela 21 – *QI*: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Instituição

Tipo de ligação à Instituição		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Tempo Integral	4687	41,2	41,2	41,2
	Tempo Parcial	6691	58,8	58,8	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Os professores a tempo integral na Instituição têm a avaliação média mais elevada nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação*. Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e *Avaliação Global da Disciplina*, são os professores a tempo parcial que têm a avaliação média mais elevada. No factor relacionado com a *Avaliação Global do Docente*, a avaliação média é idêntica para ambos (Tabela 22 e Gráfico 22).

Tabela 22 – *QI*: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição

	Tipo de ligação à Instituição			
	Tempo Integral		Tempo Parcial	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,37	0,95	4,57	0,93
Empenho do Docente	4,53	0,90	4,52	0,99
Organização e Clareza	4,47	0,92	4,48	0,97
Interacção da Turma	4,59	0,91	4,57	0,96
Relação Docente / Aluno	4,73	0,92	4,69	1,02
Abordagem dos Assuntos	4,48	0,84	4,49	0,89
Avaliação	4,49	0,97	4,47	1,04
Trabalhos / Leituras	4,40	0,96	4,41	0,99
Relativamente à Disciplina	4,17	0,92	4,40	0,87
Avaliação Global do Docente	4,60	1,05	4,60	1,13
Avaliação Global da Disciplina	4,39	1,12	4,61	1,05

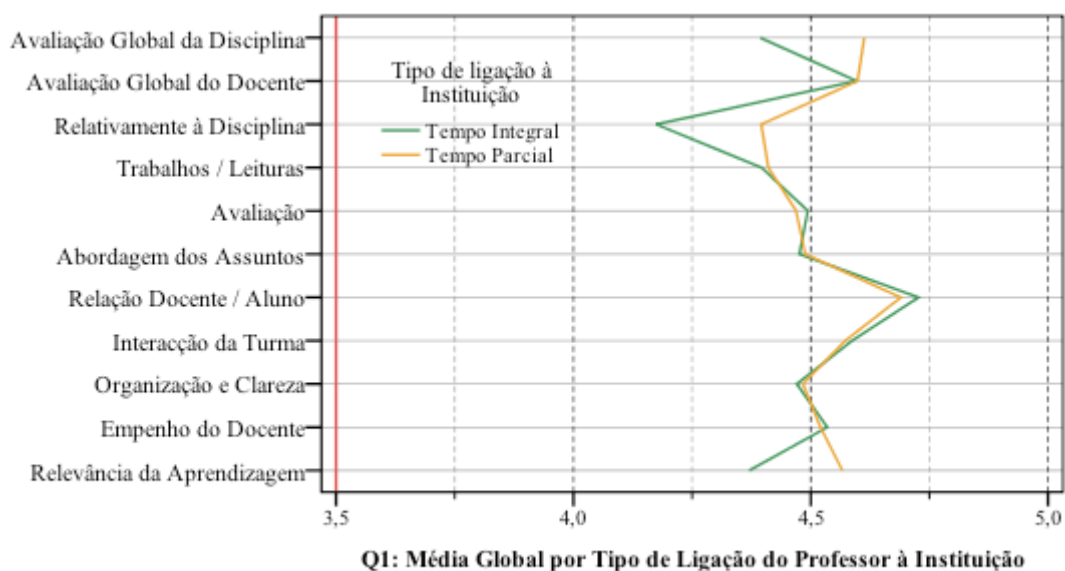


Gráfico 22 – Q1: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver Anexo I - VI, p. 361), os professores a tempo parcial na Instituição têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores a tempo integral nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$). Nos restantes factores, a avaliação média dos professores a tempo parcial é idêntica à dos professores a tempo integral ($p > 0,05$).

Tipo de ligação à Escola

Relativamente ao tipo de ligação à Escola, cerca de 37,1% (4219) dos questionários Q1 aplicados dizem respeito a professores que se encontram a tempo integral na Escola, e 62,9% (7159) a professores que se encontram na Escola a tempo parcial (Tabela 23).

Tabela 23 – Q1: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Escola

Tipo de ligação à Escola		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Tempo Integral	4219	37,1	37,1	37,1
	Tempo Parcial	7159	62,9	62,9	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Os professores a tempo integral na Escola têm a avaliação média mais elevada nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação Global do Docente*. Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina*

e *Avaliação Global da Disciplina*, são os professores a tempo parcial que têm a avaliação média mais elevada. Nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação*, a avaliação média é idêntica para ambos (Tabela 24 e Gráfico 23).

Tabela 24 – Q1: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola

	Tipo de ligação à Escola			
	Tempo Integral		Tempo Parcial	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,38	0,96	4,55	0,93
Empenho do Docente	4,54	0,90	4,52	0,98
Organização e Clareza	4,46	0,92	4,49	0,96
Interação da Turma	4,59	0,91	4,57	0,96
Relação Docente / Aluno	4,74	0,91	4,69	1,01
Abordagem dos Assuntos	4,48	0,83	4,48	0,89
Avaliação	4,48	0,98	4,48	1,03
Trabalhos / Leituras	4,40	0,96	4,41	0,98
Relativamente à Disciplina	4,18	0,93	4,38	0,86
Avaliação Global do Docente	4,60	1,04	4,59	1,12
Avaliação Global da Disciplina	4,39	1,13	4,60	1,05

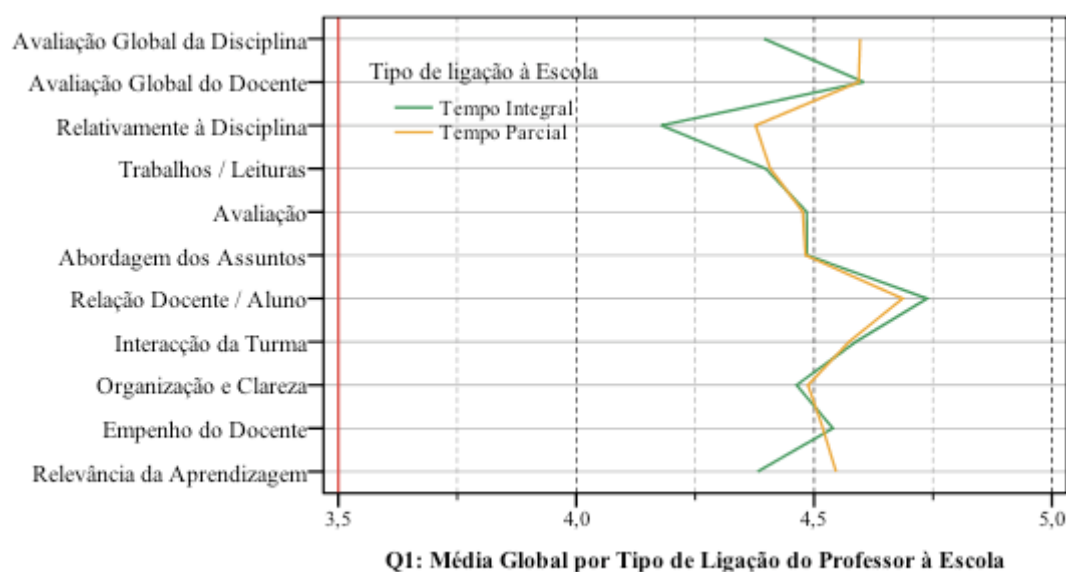


Gráfico 23 – Q1: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à escola

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver 0, p. 362), os professores a tempo parcial na Escola têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores a tempo integral nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$). Nos restantes factores, a avaliação média dos professores a tempo parcial é idêntica à dos professores a tempo integral ($p > 0,05$).

Área Científica

Cerca de 2,9% (332) dos questionários *Q1* aplicados dizem respeito a professores da área das Ciências Exactas, 13,0% (1484) a professores da área das Ciências Naturais, 65,2% (7413) a professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde, 5,3% (606) a professores das Ciências da Engenharia e Tecnologia, 3,1% (352) a professores das Ciências Sociais e 10,5% (1191) a professores das Artes e Humanidades (Tabela 25).

Tabela 25 – *Q1*: Questionários aplicados por área científica do professor

Área Científica		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Ciências Exactas	332	2,9	2,9	2,9
	Ciências Naturais	1484	13,0	13,0	16,0
	Ciências e Tecnologias da Saúde	7413	65,2	65,2	81,1
	Ciências da Engenharia e Tecnologia	606	5,3	5,3	86,4
	Ciências Sociais	352	3,1	3,1	89,5
	Artes e Humanidades	1191	10,5	10,5	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

A interpretação dos resultados em função da área científica deve ser considerada tendo em conta, por um lado, as diferenças do número de questionários *Q1* aplicados a professores das diferentes áreas e, por outro lado, ao número reduzido de professores na maior parte das áreas científicas, quando comparados com os cerca de 75% enquadrados na área das Ciências e Tecnologias da Saúde (ver Tabela 1, p. 148).

Os professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde (CTS) têm a avaliação média mais elevada nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, e a segunda avaliação mais elevada nos restantes factores, nos quais os professores da área das Ciências Exactas (CE) têm a melhor avaliação média. Os professores da área das Ciências Sociais (CS) têm a avaliação média mais baixa em todos os factores, com excepção do factor *Relativamente à Disciplina*, no qual os professores da área das Ciências Exactas têm a pior avaliação média. Os professores da área das Artes e Humanidades (AH) têm uma avaliação média idêntica à dos professores da área das Ciências Sociais na maior parte dos factores e os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET) e das Ciências Naturais (CN), obtêm avaliações intermédias. Os professores da área das Ciências Exactas são avaliados de forma mais heterogénea, obtendo as melhores avaliações nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Interacção da Turma*, a *Organização e Clareza*, o *Empenho do Docente* e a *Avaliação Global do Docente*, avaliações intermédias nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação* e com os

Trabalhos/Leituras, avaliações ao nível das mais baixas na *Avaliação Global da Disciplina* e a pior avaliação no factor *Relativamente à Disciplina* (Tabela 26 e Gráfico 24).

Tabela 26 – Q1: Resultados agregados por área científica do professor

	Área Científica											
	CE		CN		CTS		CET		CS		AH	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,28	0,74	4,34	0,95	4,66	0,89	4,31	0,85	3,88	1,01	3,93	0,98
Empenho do Docente	4,65	0,67	4,52	0,94	4,60	0,96	4,38	0,83	4,21	1,05	4,26	0,91
Organização e Clareza	4,57	0,77	4,40	0,95	4,55	0,95	4,42	0,84	4,17	0,96	4,22	0,96
Interacção da Turma	4,69	0,74	4,45	0,96	4,63	0,94	4,42	0,85	4,42	1,04	4,51	0,94
Relação Docente / Aluno	4,88	0,76	4,64	0,97	4,76	1,00	4,64	0,86	4,34	1,03	4,57	0,89
Abordagem dos Assuntos	4,56	0,79	4,42	0,84	4,55	0,87	4,35	0,76	4,28	0,93	4,28	0,85
Avaliação	4,47	0,87	4,43	1,02	4,54	1,02	4,50	0,86	4,07	1,05	4,31	0,99
Trabalhos / Leituras	4,41	0,84	4,33	0,99	4,49	0,97	4,38	0,84	3,94	0,99	4,14	1,00
Relativamente à Disciplina	3,67	0,89	4,09	0,87	4,50	0,82	4,08	0,82	3,71	0,87	3,82	0,95
Avaliação Global do Docente	4,73	0,79	4,50	1,13	4,69	1,09	4,47	0,99	4,10	1,21	4,35	1,03
Avaliação Global da Disciplina	4,02	0,99	4,36	1,08	4,73	1,01	4,35	0,95	3,76	1,11	3,88	1,18

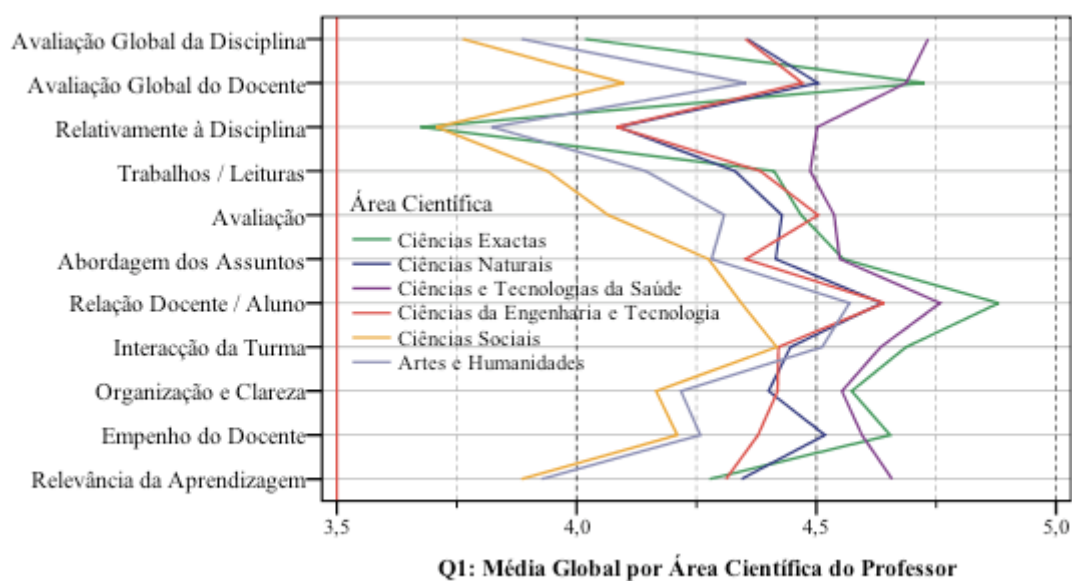


Gráfico 24 – Q1: Resultados agregados por área científica do professor

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - VIII, p. 362) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da sua área científica (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 27, os professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde (CTS) têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores das áreas das

Ciências Sociais (CS), das Artes e Humanidades (AH) e das Ciências Naturais (CN), em todos os factores ($p \leq 0,05$); significativamente superior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET) na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), excepto nos relacionados com a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, nos quais têm uma avaliação média idêntica ($p > 0,05$); e significativamente superior à dos professores da área das Ciências Exactas (CE) nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$). Nos restantes factores, a avaliação média dos professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde é idêntica à dos professores da área das Ciências Exactas ($p > 0,05$).

Os professores da área das Ciências Sociais têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Artes e Humanidades nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,045$), a *Avaliação* ($p = 0,004$), os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,010$) e *Relativamente à Disciplina* ($p = 0,041$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); têm uma avaliação significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas, na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$) e idêntica nos factores *Relativamente à Disciplina* e *Avaliação Global da Disciplina* ($p > 0,05$); significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Naturais, na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$) e idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Abordagem dos Assuntos* ($p > 0,05$); e significativamente inferior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia, na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), sendo idêntica nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma* e a *Abordagem dos Assuntos* ($p > 0,05$).

Os professores da área das Artes e Humanidades têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), sendo idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Avaliação* e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p > 0,05$); têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Naturais na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), sendo idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno* ($p > 0,05$); e têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), a *Organização e Clareza* ($p = 0,001$), a *Avaliação* ($p = 0,006$), os *Trabalhos/Leituras* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os professores da área das Ciências Naturais têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia no factor

relacionado com o *Empenho do Docente* ($p=0,018$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p=0,007$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,003$), significativamente superior nos factores *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,003$), a *Interacção da Turma* ($p=0,002$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,009$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,015$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,031$), significativamente superior nos factores *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Tabela 27 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por área científica

	CE vs CN	CE vs CTS	CE vs CET	CE vs CS	CE vs AH	CN vs CTS	CN vs CET	CN vs CS	CN vs AH	CTS vs CET	CTS vs CS	CTS vs AH	CET vs CS	CET vs AH	CS vs AH
Relevância da Aprendizagem	0,392	0,000	1,000	0,001	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000
Empenho do Docente	1,000	1,000	0,003	0,000	0,000	0,043	0,018	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,323	1,000
Organização e Clareza	0,164	1,000	0,515	0,000	0,000	0,000	1,000	0,001	0,000	0,007	0,000	0,000	0,004	0,001	1,000
Interacção da Turma	0,007	1,000	0,002	0,036	0,098	0,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,002	0,000	1,000	0,769	1,000
Relação Docente / Aluno	0,003	1,000	0,009	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,222	0,010	0,000	0,000	0,001	1,000	0,045
Abordagem dos Assuntos	0,150	1,000	0,015	0,003	0,000	0,000	1,000	0,398	0,001	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000
Avaliação	1,000	1,000	1,000	0,000	0,350	0,003	1,000	0,000	0,017	1,000	0,000	0,000	0,000	0,006	0,004
Trabalhos / Leituras	1,000	1,000	1,000	0,000	0,002	0,000	1,000	0,000	0,000	0,170	0,000	0,000	0,000	0,000	0,010
Relativamente à Disciplina	0,000	0,000	0,000	1,000	0,027	0,001	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,041
Avaliação Global do Docente	0,239	1,000	0,031	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,411	0,228
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,000	0,001	0,254	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,804

Número de Anos que Lecciona a Disciplina

Na Tabela 28 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados, em função do número de anos que o professor lecciona a disciplina. Na análise deste factor devem ter-se em conta, quer a taxa elevada de *não respostas*, na ordem dos 48% (5463), quer algumas limitações relativamente à representatividade dos dados referentes à categoria *Mais de 5 anos*, que correspondem apenas a 1,1% (123) do número total de questionários aplicados.

Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 23,6% (1393) dizem respeito a professores que leccionam a disciplina há 1 ano, 48,7% (2883) a professores que leccionam a

disciplina há 2 ou 3 anos, 25,6% (1516) referem-se a professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos e 2,1% (123) a professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos.

Tabela 28 – Q1: Questionários aplicados por nº de anos que lecciona a disciplina

Nº de anos que lecciona a disciplina		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	1 ano	1393	12,2	23,6	23,6
	2 ou 3 anos	2883	25,3	48,7	72,3
	4 ou 5 anos	1516	13,3	25,6	97,9
	Mais de 5 anos	123	1,1	2,1	100,0
Total		5915	52,0	100,0	
Não Respostas		5463	48,0		
Total		11378	100,0		

Os professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos têm as avaliações médias mais elevadas, com excepção nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, no qual os professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos, ou há mais de 5 anos, são os melhor avaliados, e com a *Abordagem dos Assuntos*, no qual partilham a melhor avaliação com os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos.

Os professores que leccionam a disciplina há 1 ano têm a avaliação média mais baixa nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, a *Interacção da Turma*, o *Empenho do Docente*, a *Avaliação Global do Docente* e os *Trabalhos/Leituras*; os que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos são os pior avaliados nos factores *Relativamente à Disciplina*, *Organização e Clareza*, *Relevância da Aprendizagem* e *Avaliação Global da Disciplina*, e os que leccionam a disciplina há mais de 5 anos têm a avaliação média mais baixa nos factores relacionados com a *Avaliação* e a *Relação Docente/Aluno* (Tabela 29 e Gráfico 25).

Tabela 29 – Q1: Resultados agregados por nº de anos que lecciona a disciplina

	Nº de Anos que Lecciona a Disciplina							
	1 ano		2 ou 3 anos		4 ou 5 anos		Mais de 5 anos	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,45	1,10	4,58	0,90	4,41	0,98	4,44	0,77
Empenho do Docente	4,52	0,99	4,59	0,93	4,53	0,92	4,55	0,87
Organização e Clareza	4,50	0,98	4,58	0,90	4,45	0,97	4,53	0,82
Interacção da Turma	4,59	0,98	4,63	0,94	4,67	0,91	4,67	0,87
Relação Docente / Aluno	4,74	0,96	4,78	0,99	4,76	0,92	4,67	0,84
Abordagem dos Assuntos	4,45	0,92	4,56	0,85	4,51	0,88	4,56	0,77
Avaliação	4,51	1,01	4,60	0,97	4,45	1,02	4,34	0,86
Trabalhos / Leituras	4,36	1,05	4,50	0,93	4,37	0,98	4,46	0,94
Relativamente à Disciplina	4,28	1,04	4,42	0,86	4,17	0,95	4,32	0,76
Avaliação Global do Docente	4,52	1,13	4,72	1,07	4,65	1,04	4,53	0,92
Avaliação Global da Disciplina	4,44	1,27	4,66	1,03	4,41	1,13	4,48	0,94

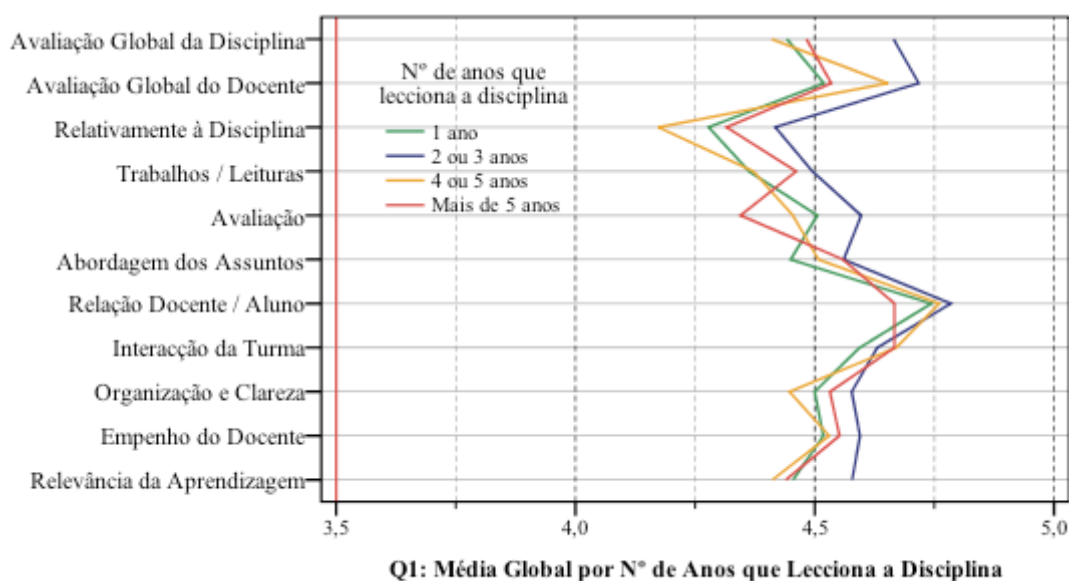


Gráfico 25 – Q1: Resultados agregados por nº de anos que lecciona a disciplina

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 363) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do número de anos que leccionam a disciplina ($p>0,05$). Nos restantes factores existem diferenças estatisticamente significativas ($p\leq 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*⁴⁰, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 30, os professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, ou há 4 ou 5 anos, na maior parte dos factores ($p\leq 0,05$), sendo idêntica à dos primeiros nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* e a *Organização e Clareza*, e à dos segundos, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global do Docente* ($p>0,05$); e têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos nos factores relacionados com a *Avaliação* ($p=0,002$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,031$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, no factor

⁴⁰ Estas comparações apresentam-se apenas para os factores nos quais se detectaram diferenças estatisticamente significativas no teste de Kruskal-Wallis.

relacionado com a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,050$), significativamente inferior no factor *Relativamente à Disciplina* ($p=0,004$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano e à dos que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos, em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 30 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por nº de anos que lecciona a disciplina

	1 vs 2-3	1 vs 4-5	1 vs >5	2-3 vs 4-5	2-3 vs >5	4-5 vs >5
Relevância da Aprendizagem	0,011	0,607	1,000	0,000	0,070	1,000
Empenho do Docente	0,154	1,000	1,000	0,176	1,000	1,000
Organização e Clareza	0,155	1,000	1,000	0,001	1,000	1,000
Interacção da Turma	-	-	-	-	-	-
Relação Docente / Aluno	-	-	-	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	0,000	0,341	1,000	0,260	1,000	1,000
Avaliação	0,026	1,000	0,070	0,000	0,002	0,193
Trabalhos / Leituras	0,001	1,000	1,000	0,001	1,000	1,000
Relativamente à Disciplina	0,003	0,004	1,000	0,000	0,158	1,000
Avaliação Global do Docente	0,000	0,050	1,000	0,099	0,031	0,339
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,574	1,000	0,000	0,069	0,939

Tempo Médio Semanal de Preparação das Aulas

Na Tabela 31 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados, em função do tempo médio semanal de preparação das aulas. Apesar da taxa de *não respostas* ser apenas de 1,4% (164), na análise deste factor devem ter-se em conta algumas limitações relativamente à representatividade dos dados referentes à categoria <1h, que representam apenas cerca de 1,7% (198) do número total de questionários aplicados.

Tabela 31 – *QI*: Questionários aplicados por tempo médio semanal de preparação das aulas

Tempo Médio Semanal de Preparação das Aulas		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos	< 1h	198	1,7	1,8	1,8
Válidos	1-2h	2305	20,3	20,6	22,3
	2-3h	3134	27,5	27,9	50,3
	3-4h	2028	17,8	18,1	68,4
	> 4h	3549	31,2	31,6	100,0
	Total	11214	98,6	100,0	
Não Respostas		164	1,4		
Total		11378	100,0		

Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 1,8% (198) dizem respeito a professores que despendem, em média, menos de 1 hora por semana na preparação das aulas, 20,6% (2305) a professores que despendem entre 1 a 2 horas, 27,9% (3134) referem-se a

professores que despendem entre 2 a 3 horas, 18,1% (2028) dizem respeito a professores que despendem entre 3 a 4 horas e 31,6% (3549) a professores que despendem, em média, mais de 4 horas por semana na preparação das aulas.

Os professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 2 a 3 horas têm a avaliação média mais elevada em todos os factores. Os professores que despendem, em média, 3 a 4 horas por semana na preparação das aulas têm a avaliação média mais baixa nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os professores que despendem, em média, menos de 1 hora por semana na preparação das aulas, têm a avaliação média mais baixa nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*. No factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno*, os professores com a avaliação média mais baixa são os que despendem, em média, 1 a 2 horas por semana na preparação das aulas (Tabela 32 e Gráfico 26).

Tabela 32 – *Q1*: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas

	Nº de Anos que Lecciona a Disciplina									
	< 1h		1-2h		2-3h		3-4h		> 4h	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,46	0,81	4,52	0,91	4,61	0,91	4,31	0,94	4,44	0,99
Empenho do Docente	4,51	0,85	4,50	0,95	4,65	0,89	4,41	0,95	4,50	1,01
Organização e Clareza	4,23	1,02	4,48	0,94	4,59	0,93	4,29	0,96	4,50	0,95
Interacção da Turma	4,39	0,80	4,52	0,95	4,70	0,88	4,45	1,00	4,58	0,96
Relação Docente / Aluno	4,60	0,92	4,58	1,03	4,79	0,95	4,62	0,97	4,76	0,98
Abordagem dos Assuntos	4,32	0,78	4,43	0,88	4,58	0,84	4,40	0,87	4,48	0,88
Avaliação	4,01	0,97	4,42	1,02	4,56	1,00	4,33	1,03	4,54	0,99
Trabalhos / Leituras	4,21	0,94	4,34	0,98	4,50	0,95	4,28	1,00	4,43	0,98
Relativamente à Disciplina	4,23	0,90	4,34	0,81	4,37	0,90	4,11	0,85	4,31	0,95
Avaliação Global do Docente	4,55	0,96	4,53	1,11	4,72	1,02	4,44	1,11	4,62	1,14
Avaliação Global da Disciplina	4,34	1,10	4,56	1,01	4,64	1,04	4,31	1,04	4,50	1,18

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - X, p. 363) permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do tempo médio semanal de preparação das aulas (com valores de prova inferiores a 0,001).

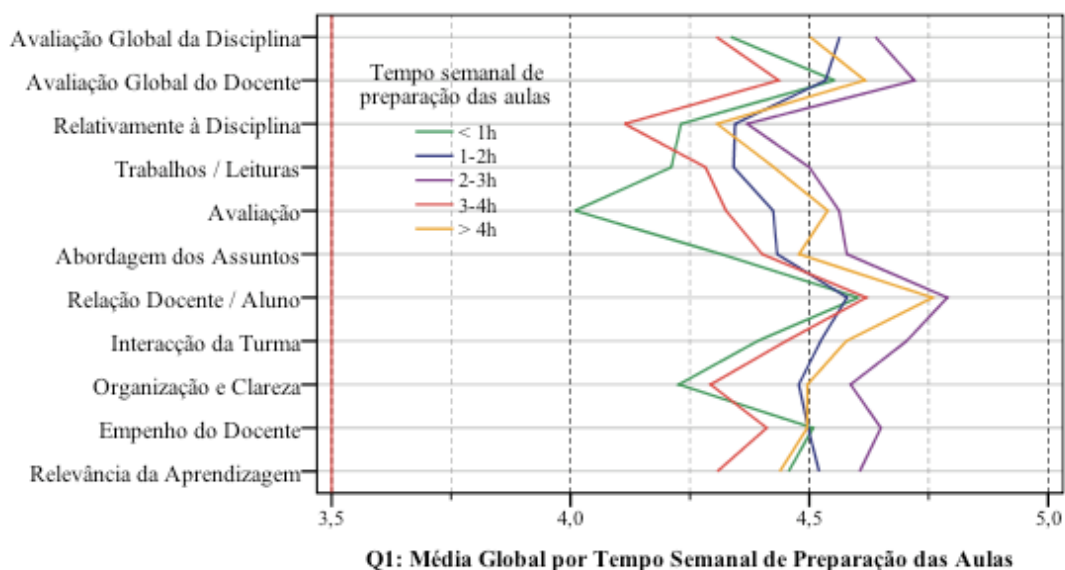


Gráfico 26 – Q1: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 33, os professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana na preparação das aulas, têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é inferior a 1 hora, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,001$), a *Interacção da Turma* ($p<0,001$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p<0,001$), a *Avaliação* ($p<0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,002$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,007$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$). Têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que despendem em média 3 a 4 horas por semana, em todos os factores ($p\leq 0,001$), e significativamente superior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas, ou superior a 4 horas, na maior parte dos factores ($p\leq 0,05$), sendo idêntica à dos primeiros no factor *Relativamente à Disciplina*, e à dos segundos nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação* e *Relativamente à Disciplina* ($p>0,05$).

Os professores que despendem, em média, menos de 1 hora por semana na preparação das aulas têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas ou de 3 a 4 horas, no factor relacionado com a *Avaliação* ($p\leq 0,001$), sendo idêntica à destes nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores que despendem, em média, mais de 4 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,033$), a *Interacção da Turma* ($p=0,043$), a

Avaliação ($p<0,001$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,039$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores que despendem, em média, mais de 4 horas por semana na preparação das aulas, têm uma avaliação média significativamente superior, em todos os factores, à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 3 a 4 horas ($p\leq 0,05$), e significativamente superior à dos professores que despendem, em média, 1 a 2 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Relação Docente /Aluno* ($p<0,001$), a *Avaliação* ($p=0,008$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,022$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas, têm uma avaliação média idêntica à dos professores que despendem, em média, 3 a 4 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e os *Trabalhos/Leituras* ($p>0,05$), sendo significativamente superior à destes nos restantes factores ($p\leq 0,05$).

Tabela 33 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por tempo médio semanal de preparação das aulas

	<1 vs 1-2	<1 vs 2-3	<1 vs 3-4	<1 vs >4	1-2 vs 2-3	1-2 vs 3-4	1-2 vs >4	2-3 vs 3-4	2-3 vs >4	3-4 vs >4
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,253	0,577	1,000	0,002	0,000	0,172	0,000	0,000	0,000
Empenho do Docente	1,000	0,416	1,000	1,000	0,000	0,008	1,000	0,000	0,000	0,003
Organização e Clareza	0,051	0,001	1,000	0,033	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000
Interacção da Turma	0,304	0,000	1,000	0,043	0,000	0,243	0,684	0,000	0,000	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	0,160	1,000	0,441	0,000	1,000	0,000	0,000	1,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	0,262	0,000	1,000	0,069	0,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,050
Avaliação	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,016	0,008	0,000	1,000	0,000
Trabalhos / Leituras	0,784	0,002	1,000	0,039	0,000	0,544	0,022	0,000	0,006	0,000
Relativamente à Disciplina	1,000	1,000	0,143	1,000	0,577	0,000	1,000	0,000	0,180	0,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,262	1,000	1,000	0,000	0,012	0,071	0,000	0,012	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,249	0,007	1,000	0,444	0,027	0,000	1,000	0,000	0,000	0,000

Resultados Agregados por Factores da Disciplina (*QI*)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados da ESS relativamente a cada factor/dimensão do questionário *QI*, por factores da disciplina. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Na interpretação dos resultados aqui apresentados, deve ter-se em conta que um mesmo professor poderá figurar simultaneamente em mais do que uma das categorias dos factores da disciplina, ao contrário do que sucede na secção anterior, onde se garantem categorias mutuamente exclusivas relativamente a cada factor do professor.

Período

Cerca de 25,7% (2962) dos questionários *QI* aplicados dizem respeito a disciplinas anuais, 51,2% (5825) a disciplinas do 1º semestre e 23,1% (2627) a disciplinas do 2º semestre (Tabela 34).

Tabela 34 – *QI*: Resultados agregados por período

Período		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Anual	2926	25,7	25,7	25,7
	1º Semestre	5825	51,2	51,2	76,9
	2º Semestre	2627	23,1	23,1	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

Relativamente à “taxa de aplicação” por período, que corresponde ao rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada período, esta é de 33,4% para as disciplinas anuais, 46,4% para as do 1º semestre e de 36,9% para as do 2º semestre (Gráfico 27).

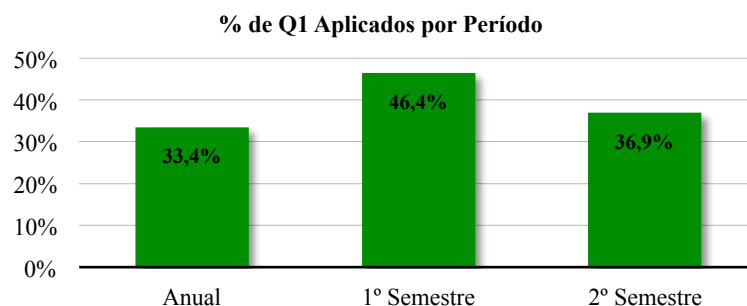


Gráfico 27 – *QI*: Taxa de aplicação por período

Na maior parte dos factores, os professores têm uma avaliação média mais elevada nas disciplinas do 2º semestre, mais baixa nas do 1º semestre, e intermédia nas disciplinas anuais. Essa relação não se verifica nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, nos quais obtêm a avaliação média mais elevada nas disciplinas anuais, a mais baixa nas do 2º semestre, e uma avaliação intermédia nas disciplinas do 1º semestre (Tabela 35 e Gráfico 28).

Tabela 35 – Q1: Resultados agregados por período

	Período					
	Anual		1º Semestre		2º Semestre	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,56	0,80	4,49	1,01	4,39	0,93
Empenho do Docente	4,58	0,90	4,47	1,01	4,59	0,88
Organização e Clareza	4,51	0,92	4,43	1,00	4,55	0,85
Interacção da Turma	4,60	0,87	4,55	1,01	4,63	0,87
Relação Docente / Aluno	4,70	0,95	4,69	1,03	4,74	0,88
Abordagem dos Assuntos	4,49	0,82	4,45	0,91	4,55	0,82
Avaliação	4,45	0,96	4,43	1,08	4,61	0,89
Trabalhos / Leituras	4,45	0,87	4,34	1,05	4,50	0,90
Relativamente à Disciplina	4,43	0,78	4,28	0,91	4,21	0,95
Avaliação Global do Docente	4,68	1,01	4,51	1,17	4,71	0,97
Avaliação Global da Disciplina	4,65	0,96	4,50	1,13	4,44	1,10

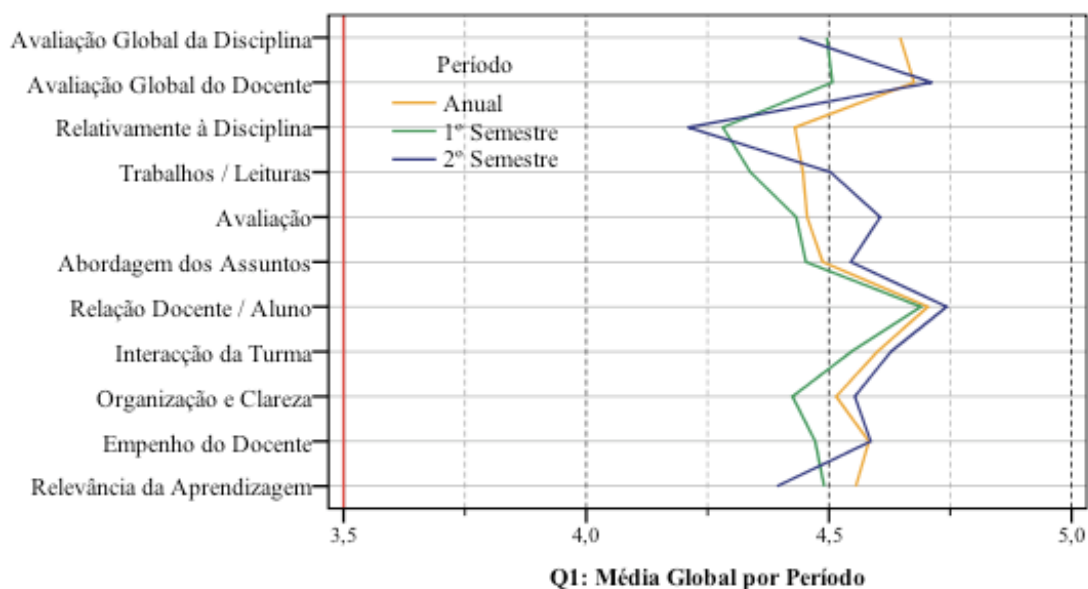


Gráfico 28 – Q1: Resultados agregados por período

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XII, p. 364) permite concluir que, no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do período lectivo da disciplina ($p > 0,05$). Em todos os outros factores existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 36, nas disciplinas do 2º semestre os professores têm uma avaliação média significativamente superior às do 1º semestre nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p < 0,001$), a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,037$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p < 0,001$), a *Avaliação* ($p < 0,001$), os

Trabalhos/Leituras ($p<0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p<0,001$), inferior nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$) e *Relativamente à Disciplina* ($p=0,010$), e idêntica no factor relacionado com a *Avaliação Global da Disciplina* ($p>0,05$); e têm uma avaliação média significativamente superior às disciplinas anuais no factor relacionado com a *Avaliação* ($p<0,001$), inferior nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Nas disciplinas anuais os professores têm uma avaliação média significativamente superior às do 1º semestre nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Organização e Clareza* ($p=0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$), a *Avaliação Global do Docente* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Tabela 36 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por período

	Anual vs 1º Semestre	Anual vs 2º Semestre	1º Semestre vs 2º Semestre
Relevância da Aprendizagem	0,288	0,000	0,000
Empenho do Docente	0,000	1,000	0,000
Organização e Clareza	0,001	1,000	0,000
Interacção da Turma	0,418	1,000	0,037
Relação Docente / Aluno	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	0,560	0,086	0,000
Avaliação	1,000	0,000	0,000
Trabalhos / Leituras	0,000	0,089	0,000
Relativamente à Disciplina	0,000	0,000	0,010
Avaliação Global do Docente	0,000	0,927	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,000	0,120

Tipo de Aula

Na Tabela 37 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados, em função do tipo de aula. Na análise deste factor devem ter-se em conta algumas limitações relativamente à representatividade dos dados referentes às aulas de seminário e teórico-práticas, que correspondem a cerca de 0,5% (54) e 1% (117) dos questionários aplicados, respectivamente. Cerca de 69,8% (7943) dos questionários dizem respeito a aulas teóricas, 20,5% (2327) a aulas práticas e 8,2% (937) a práticas laboratoriais.

Tabela 37 – Q1: Resultados agregados por tipo de aula

Tipo de aula		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Teórica	7943	69,8	69,8	69,8
	Teórico-Prática	117	1,0	1,0	70,8
	Prática	2327	20,5	20,5	91,3
	Prática Laboratorial	937	8,2	8,2	99,5
	Seminário	54	0,5	0,5	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por tipo de aula, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada tipo de aula, é de 41,4% para as aulas teóricas, 34,2% para as teórico-práticas, 34,8% para as práticas, 60,5% para as práticas laboratoriais e 10,4% para os seminários (Gráfico 29).

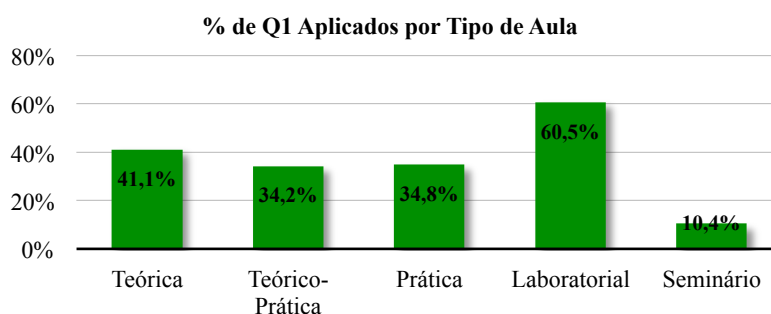


Gráfico 29 – Q1: Taxa de aplicação por tipo de aula

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e a *Avaliação Global da Disciplina*, os professores têm a avaliação média mais elevada nas aulas teórico-práticas, enquanto nos restantes factores a avaliação média mais elevada é obtida nas aulas de seminário⁴¹.

As aulas teóricas são aquelas em que os professores têm as avaliações médias mais baixas, com excepção do factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*, no qual a avaliação média mais baixa é obtida nas aulas teórico-práticas (Tabela 38 e Gráfico 30).

⁴¹ Este tipo de aula tem a particularidade de ter habitualmente uma carga horária lectiva inferior aos restantes tipos de aula, é normalmente centrado em casos práticos relacionados com o curso que os alunos frequentam e não é sujeito a avaliação.

Tabela 38 – Q1: Resultados agregados por tipo de aula

	Tipo de Aula									
	Teórica		Teórico-Prática		Prática		Prática Laboratorial		Seminário	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,35	0,95	5,02	0,76	4,91	0,82	4,59	0,81	4,86	0,92
Empenho do Docente	4,44	0,96	4,82	0,78	4,78	0,89	4,68	0,84	5,02	1,08
Organização e Clareza	4,41	0,96	4,56	0,79	4,68	0,90	4,54	0,87	4,87	1,02
Interacção da Turma	4,53	0,95	4,60	0,83	4,74	0,91	4,60	0,88	4,94	1,15
Relação Docente / Aluno	4,66	0,98	4,75	0,84	4,84	0,98	4,74	0,88	5,14	1,18
Abordagem dos Assuntos	4,45	0,87	4,42	0,74	4,60	0,87	4,50	0,80	4,68	1,09
Avaliação	4,45	1,01	4,59	0,86	4,57	1,03	4,53	0,97	4,65	1,09
Trabalhos / Leituras	4,36	0,99	4,41	0,85	4,56	0,94	4,44	0,89	4,68	1,12
Relativamente à Disciplina	4,19	0,91	4,79	0,81	4,67	0,75	4,36	0,80	4,92	0,97
Avaliação Global do Docente	4,54	1,10	4,68	0,89	4,81	1,04	4,64	1,03	5,06	1,26
Avaliação Global da Disciplina	4,39	1,10	5,11	0,89	4,95	0,95	4,60	0,95	4,98	1,26

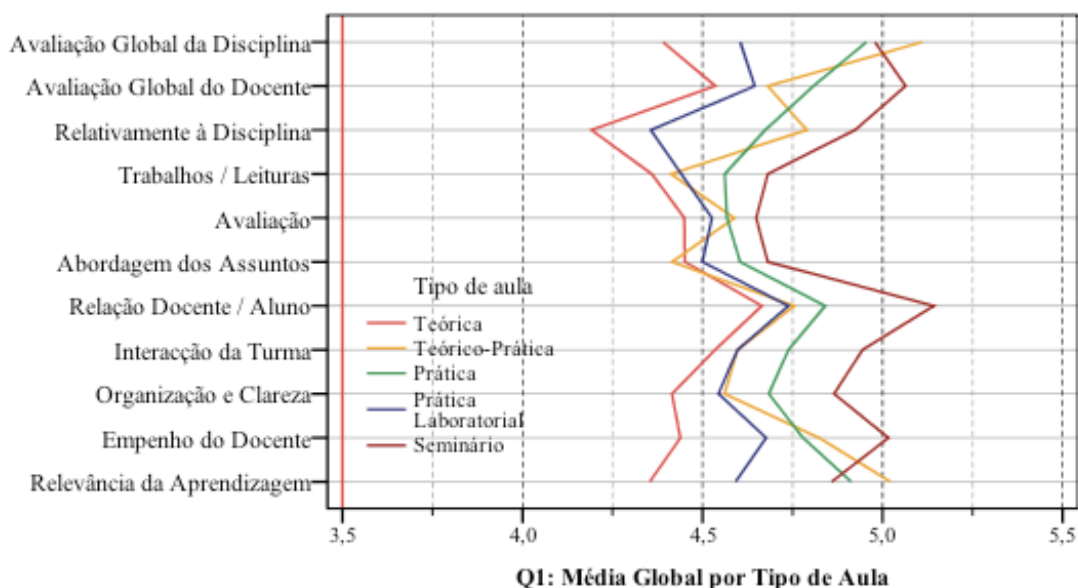


Gráfico 30 – Q1: Resultados agregados por tipo de aula

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XIV, p. 365) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do tipo de aula (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 39, nas aulas de seminário os professores têm uma avaliação média significativamente superior à das aulas teóricas na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), com excepção na *Abordagem dos Assuntos* e na *Avaliação*, nos quais têm uma avaliação idêntica ($p > 0,05$); têm uma avaliação média significativamente superior à das práticas laboratoriais

nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,050$), a *Organização e Clareza* ($p=0,042$), a *Interacção da Turma* ($p=0,049$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,003$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,021$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); têm uma avaliação média significativamente superior à das aulas teórico-práticas no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,042$) e idêntica em todos os outros factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação média idêntica à das aulas práticas em todos os factores ($p>0,05$).

Nas aulas teóricas, os professores têm uma avaliação média significativamente inferior à das aulas práticas em todos os factores ($p<0,001$), significativamente inferior à das aulas teórico-práticas nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e significativamente inferior à das aulas práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Organização e Clareza* ($p=0,002$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Nas aulas práticas, os professores têm uma avaliação média idêntica à das práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras* ($p>0,05$), e significativamente superior em todos os outros factores ($p\leq 0,05$); e têm uma avaliação média idêntica à das aulas teórico-práticas em todos os factores ($p>0,05$). Nas aulas teórico-práticas, os professores têm uma avaliação média significativamente superior à das práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Tabela 39 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por tipo de aula

	T vs TP	T vs P	T vs PL	T vs S	TP vs P	TP vs PL	TP vs S	P vs PL	P vs S	PL vs S
Relevância da Aprendizagem	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,145
Empenho do Docente	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,786	1,000	0,035	0,432	0,050
Organização e Clareza	1,000	0,000	0,002	0,001	1,000	1,000	0,224	0,002	0,632	0,042
Interacção da Turma	1,000	0,000	1,000	0,011	1,000	1,000	0,244	0,001	0,809	0,049
Relação Docente / Aluno	1,000	0,000	0,917	0,000	1,000	1,000	0,042	0,015	0,063	0,003
Abordagem dos Assuntos	1,000	0,000	1,000	0,064	0,406	1,000	0,121	0,060	1,000	0,211
Avaliação	1,000	0,000	0,197	0,838	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Trabalhos / Leituras	1,000	0,000	0,160	0,039	1,000	1,000	0,550	0,093	1,000	0,254
Relativamente à Disciplina	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,595	0,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,000	0,066	0,001	1,000	1,000	0,121	0,001	0,455	0,021
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,067

Resultados Agregados por Factores do Aluno (Q1)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados da ESS relativamente a cada factor/dimensão do questionário Q1, por factores do aluno. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*. De forma idêntica ao que se referiu na secção anterior, na interpretação dos resultados aqui apresentados, deve ter-se em conta que um mesmo professor poderá figurar simultaneamente em mais do que uma das categorias de cada factor do aluno.

Curso

Cerca de 13,7% (1559) dos questionários Q1 aplicados dizem respeito a alunos do curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública (ACSP), 6,8% (778) a alunos de Dietética (Diet), 27,5% (3134) a alunos de Enfermagem, 13,1% (1494) a alunos de Farmácia (Farm), 25,1% (2851) a alunos de Fisioterapia e 13,7% (1562) a alunos de Radiologia (Rad) (Tabela 40).

Tabela 40 – Q1: Questionários aplicados por curso

Curso		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	ACSP	1559	13,7	13,7	13,7
	Diet	778	6,8	6,8	20,5
	Enf	3134	27,5	27,5	48,1
	Farm	1494	13,1	13,1	61,2
	Fisio	2851	25,1	25,1	86,3
	Rad	1562	13,7	13,7	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por curso, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada curso, é de 69,4% no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública, 54,7% no de Dietética, 32,2% no de Enfermagem, 45,1% no de Farmácia, 33,7% no de Fisioterapia e 48,2% no de Radiologia (Gráfico 31).

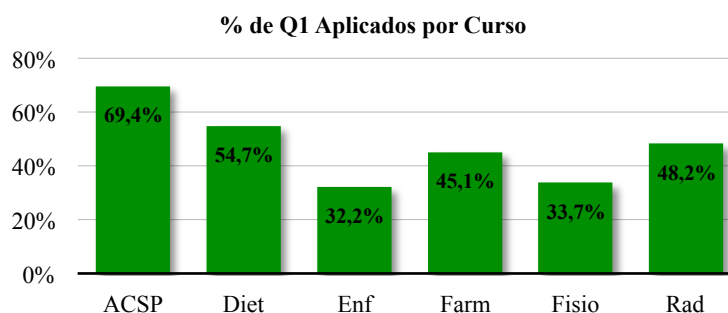


Gráfico 31 – Q1: Taxa de aplicação por curso

Os alunos do curso de Enfermagem são os que avaliam melhor os seus professores nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; os do curso de Dietética são os que melhor avaliam os seus professores nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação Global do Docente*; e os de Radiologia são os que melhor avaliam os seus professores no factor relacionado com a *Avaliação*.

Os alunos do curso de Fisioterapia são os que pior avaliam os seus professores em todos os factores, excepto no que diz respeito à *Relevância da Aprendizagem*, factor onde os alunos do curso de Farmácia são os que pior avaliam os seus professores (Tabela 42 e Gráfico 32).

Tabela 41 – Q1: Resultados agregados por curso

	Curso											
	ACSP		Diet		Enf		Farm		Fisio		Rad	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,43	0,90	4,41	0,92	4,68	0,96	4,39	0,90	4,41	0,93	4,42	0,97
Empenho do Docente	4,49	0,98	4,55	0,95	4,65	0,93	4,48	0,92	4,44	0,95	4,50	0,98
Organização e Clareza	4,44	0,88	4,60	0,91	4,55	0,97	4,46	0,92	4,39	0,96	4,48	0,98
Interacção da Turma	4,53	0,91	4,63	0,92	4,70	0,94	4,56	0,93	4,47	0,94	4,56	0,98
Relação Docente / Aluno	4,67	0,93	4,83	0,90	4,79	0,97	4,68	0,95	4,59	1,05	4,71	0,96
Abordagem dos Assuntos	4,43	0,80	4,50	0,84	4,58	0,88	4,47	0,86	4,39	0,88	4,51	0,89
Avaliação	4,49	0,94	4,56	0,93	4,53	1,03	4,54	0,97	4,28	1,07	4,59	0,99
Trabalhos / Leituras	4,38	0,93	4,41	0,93	4,50	1,01	4,44	0,95	4,24	0,98	4,47	0,96
Relativamente à Disciplina	4,22	0,86	4,23	0,88	4,46	0,94	4,32	0,85	4,20	0,87	4,26	0,89
Avaliação Global do Docente	4,57	1,03	4,71	1,04	4,67	1,11	4,54	1,07	4,51	1,14	4,63	1,09
Avaliação Global da Disciplina	4,45	1,03	4,48	1,07	4,69	1,10	4,49	1,07	4,41	1,10	4,50	1,08

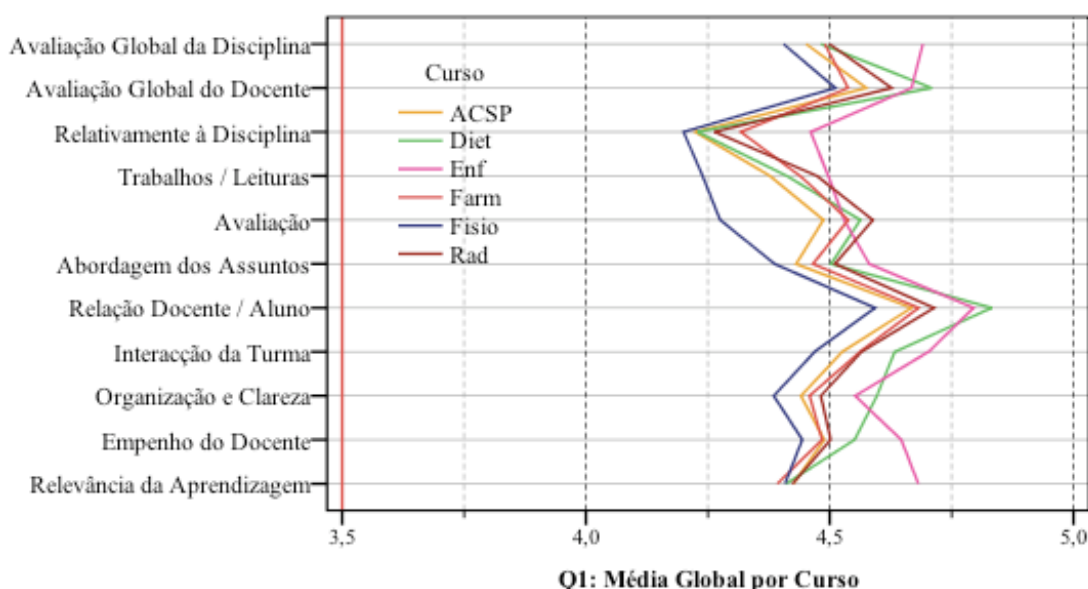


Gráfico 32 – Q1: Resultados agregados por curso

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 364) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do curso do aluno (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 42, os alunos do curso de Enfermagem avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Fisioterapia, em todos os factores ($p \leq 0,05$); melhor do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública na maior parte dos factores ($p \leq 0,05$), avaliando-os de forma idêntica no factor relacionado com a *Avaliação* ($p > 0,05$); melhor do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,002$), a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,003$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$), a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,002$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); melhor do que os alunos de Radiologia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e melhor do que os alunos de Dietética nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos do curso de Fisioterapia avaliam significativamente pior os seus professores do que os alunos de Dietética nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,008$), a *Relação Docente/Aluno* ($p < 0,001$), a *Avaliação* ($p < 0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,012$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); pior do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p = 0,043$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,048$), a *Avaliação* ($p < 0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p < 0,001$) e *Relativamente à Disciplina* ($p = 0,005$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); pior do que os alunos de Radiologia nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,002$), a *Avaliação* ($p < 0,001$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e pior do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública nos factores relacionados com a *Avaliação* ($p < 0,001$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos do curso de Dietética avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,002$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,006$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); melhor do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,022$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,029$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e avaliam-nos de forma semelhante à dos alunos de Radiologia em todos os factores ($p>0,05$).

Os alunos dos cursos de Análises Clínicas e de Saúde Pública, de Farmácia e de Radiologia avaliam os seus professores de forma idêntica em todos os factores ($p>0,05$), com excepção no factor relacionado com a *Avaliação*, no qual os alunos de Radiologia avaliam significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública ($p=0,030$).

Tabela 42 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por curso

	ACSP vs Diet	ACSP vs Enf	ACSP vs Farm	ACSP vs Fisio	ACSP vs Rad	Diet vs Enf	Diet vs Farm	Diet vs Fisio	Diet vs Rad	Enf vs Farm	Enf vs Fisio	Enf vs Rad	Farm vs Fisio	Farm vs Rad	Fisio vs Rad
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,000	1,000	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000
Empenho do Docente	1,000	0,000	1,000	1,000	1,000	0,233	1,000	0,725	1,000	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000
Organização e Clareza	0,002	0,001	1,000	1,000	1,000	1,000	0,073	0,000	0,271	0,145	0,000	0,739	0,529	1,000	0,084
Interação da Turma	0,497	0,000	1,000	1,000	1,000	0,823	1,000	0,008	1,000	0,002	0,000	0,001	0,043	1,000	0,057
Relação Docente / Aluno	0,006	0,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,022	0,000	0,160	0,003	0,000	0,070	1,000	1,000	0,106
Abordagem dos Assuntos	1,000	0,000	0,703	1,000	0,073	0,262	1,000	0,368	1,000	0,056	0,000	0,637	0,048	1,000	0,002
Avaliação	1,000	1,000	1,000	0,000	0,030	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000	0,000	0,533	0,000	1,000	0,000
Trabalhos / Leituras	1,000	0,004	0,712	0,000	0,085	0,566	1,000	0,001	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,000
Relativamente à Disciplina	1,000	0,000	0,058	1,000	1,000	0,000	0,207	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,915	1,000
Avaliação Global do Docente	0,205	0,042	1,000	1,000	1,000	1,000	0,029	0,012	1,000	0,002	0,000	1,000	1,000	0,423	0,189
Avaliação Global da Disciplina	1,000	0,000	1,000	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,573	1,000	0,533

Ano Curricular

Dos questionários *QI* aplicados, cerca de 40,1% (4567) dizem respeito a alunos do 1º ano, 32,3% (3678) a alunos do 2º ano, 11,5% (1307) a alunos do 3º ano e 16,0% (1826) a alunos do 4º ano (Tabela 43).

Tabela 43 – QI: Questionários aplicados por ano curricular

Ano curricular		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	1º Ano	4567	40,1	40,1	40,1
	2º Ano	3678	32,3	32,3	72,5
	3º Ano	1307	11,5	11,5	84,0
	4º Ano	1826	16,0	16,0	100,0
	Total	11378	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por ano curricular, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada ano curricular, é de 45,7% no 1º ano, 48,1% no 2º ano, 20,8% no 3º ano e 40,5% no 4º ano (Gráfico 33).

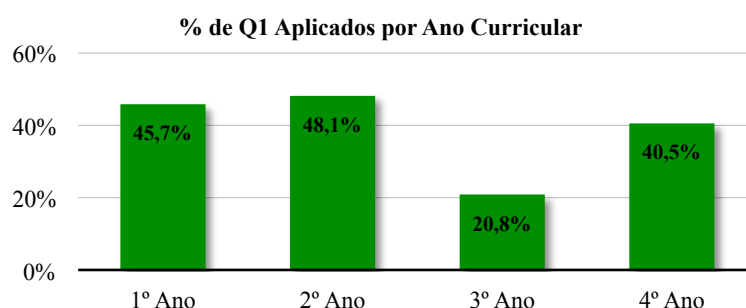


Gráfico 33 – QI: Taxa de aplicação por ano curricular

Os alunos do 3º ano são os que avaliam melhor os seus professores nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os do 1º ano são os que melhor avaliam os seus professores nos factores relacionados com a *Avaliação*, a *Avaliação Global do Docente* e os *Trabalhos/Leituras*, neste último factor, a par com os alunos do 3º ano. Os do 2º ano são os que melhor avaliam os seus professores no factor *Relativamente à Disciplina*.

Os alunos do 4º Ano são os que pior avaliam os seus professores nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global da Disciplina* e a *Organização e Clareza*. Neste último factor, a avaliação média é partilhada com os alunos do 2º ano, que são os que pior avaliam os seus professores nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e a *Avaliação Global do Docente*, neste último factor, a par com os alunos do 3º ano (Tabela 44 e Gráfico 34).

Tabela 44 – Q1: Resultados agregados por ano curricular

	Ano Curricular							
	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,48	0,98	4,47	0,91	4,63	0,92	4,40	0,92
Empenho do Docente	4,55	0,90	4,50	0,93	4,56	1,06	4,48	1,01
Organização e Clareza	4,49	0,92	4,46	0,94	4,52	1,03	4,46	0,96
Interação da Turma	4,61	0,92	4,55	0,92	4,65	1,05	4,51	0,96
Relação Docente / Aluno	4,71	0,93	4,68	0,97	4,75	1,14	4,71	0,97
Abordagem dos Assuntos	4,48	0,85	4,45	0,86	4,54	0,94	4,50	0,87
Avaliação	4,51	1,00	4,44	0,99	4,49	1,15	4,46	0,98
Trabalhos / Leituras	4,42	1,00	4,40	0,92	4,42	1,05	4,37	0,96
Relativamente à Disciplina	4,29	0,95	4,36	0,85	4,34	0,83	4,20	0,87
Avaliação Global do Docente	4,61	1,04	4,59	1,08	4,59	1,26	4,60	1,10
Avaliação Global da Disciplina	4,49	1,13	4,58	1,03	4,60	1,06	4,42	1,07

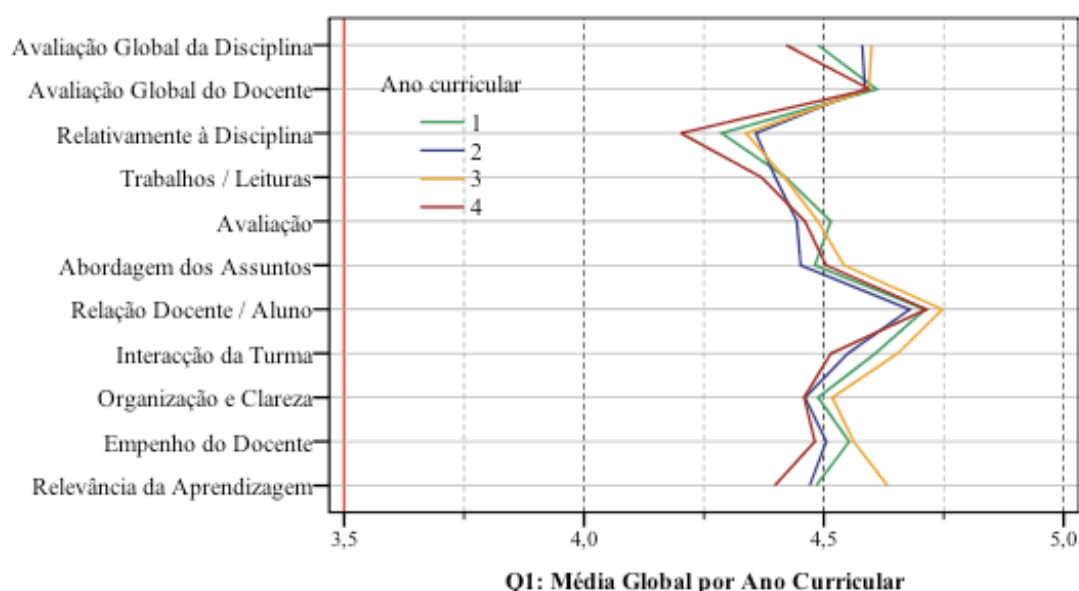


Gráfico 34 – Q1: Resultados agregados por ano curricular

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 365) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Avaliação Global do Docente*, a *Organização e Clareza* e os *Trabalhos/Leituras*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do ano curricular do aluno ($p > 0,05$). Nos restantes factores, existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 45, os alunos do 3º ano avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos do 1º ano, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,008$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,002$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p = 0,018$), avaliando-os de forma idêntica nos

restantes factores ($p > 0,05$); melhor do que os alunos de 2º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p = 0,032$), a *Interacção da Turma* ($p < 0,001$), a *Relação Docente/Aluno* ($p < 0,001$) e a *Abordagem dos Assuntos* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e melhor do que os alunos de 4º ano nos factores relacionados a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p = 0,018$), a *Interacção da Turma* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos do 4º ano avaliam significativamente pior os seus professores do que os alunos do 1º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,008$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p = 0,030$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e pior do que os alunos do 2º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,023$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos do 1º ano avaliam significativamente melhor os seus professores do que os alunos do 2º ano no factor relacionado com a *Avaliação* ($p = 0,011$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Tabela 45 – Q1: Comparações múltiplas não paramétricas por ano curricular

	1º vs 2º	1º vs 3º	1º vs 4º	2º vs 3º	2º vs 4º	3º vs 4º
Relevância da Aprendizagem	0,614	0,000	0,000	0,000	0,023	0,000
Empenho do Docente	0,339	0,848	0,180	0,032	1,000	0,018
Organização e Clareza	-	-	-	-	-	-
Interacção da Turma	0,093	0,071	0,008	0,000	1,000	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	0,008	1,000	0,000	1,000	0,074
Abordagem dos Assuntos	0,599	0,002	1,000	0,000	0,233	0,058
Avaliação	0,011	1,000	0,098	0,084	1,000	0,227
Trabalhos / Leituras	-	-	-	-	-	-
Relativamente à Disciplina	0,185	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Avaliação Global do Docente	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global da Disciplina	0,052	0,018	0,030	1,000	0,000	0,000

Número de Inscrições na Disciplina

Na Tabela 46 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados em função do número de inscrições do aluno na disciplina.

A taxa de *não respostas* é de 0,9% (98). Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 98,1% (11066) dizem respeito a alunos inscritos pela primeira vez na disciplina, e 1,9% (214) a alunos com mais de uma inscrição na disciplina.

Tabela 46 – *QI*: Questionários aplicados por número de inscrições na disciplina

Inscrito pela 1ª vez na disciplina		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Não	214	1,9	1,9	1,9
	Sim	11066	97,3	98,1	100,0
	Total	11280	99,1	100,0	
Não Respostas		98	0,9		
Total		11378	100,0		

Os alunos que estão inscritos pela primeira vez na disciplina são os que avaliam melhor os professores na maior parte dos nos factores, com excepção dos *Trabalhos/Leituras* e *Relativamente à Disciplina*, factores nos quais os professores são melhor avaliados pelos alunos que não estão inscritos pela primeira vez na disciplina (Tabela 47 e Gráfico 35).

Tabela 47 – *QI*: Resultados agregados por número de inscrições na disciplina

	Inscrito pela 1ª vez na disciplina			
	Não		Sim	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,42	0,92	4,48	0,94
Empenho do Docente	4,45	0,94	4,53	0,95
Organização e Clareza	4,45	1,01	4,48	0,95
Interacção da Turma	4,52	1,01	4,58	0,94
Relação Docente / Aluno	4,65	1,08	4,71	0,97
Abordagem dos Assuntos	4,44	0,94	4,48	0,87
Avaliação	4,42	1,08	4,48	1,01
Trabalhos / Leituras	4,41	1,01	4,40	0,97
Relativamente à Disciplina	4,32	0,86	4,30	0,89
Avaliação Global do Docente	4,51	1,18	4,60	1,09
Avaliação Global da Disciplina	4,44	1,07	4,52	1,08

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver 0, p. 366), os alunos inscritos pela primeira vez na disciplina avaliam os professores de forma idêntica aos alunos que não estão inscritos pela primeira vez na disciplina, em todos os factores ($p > 0,05$).

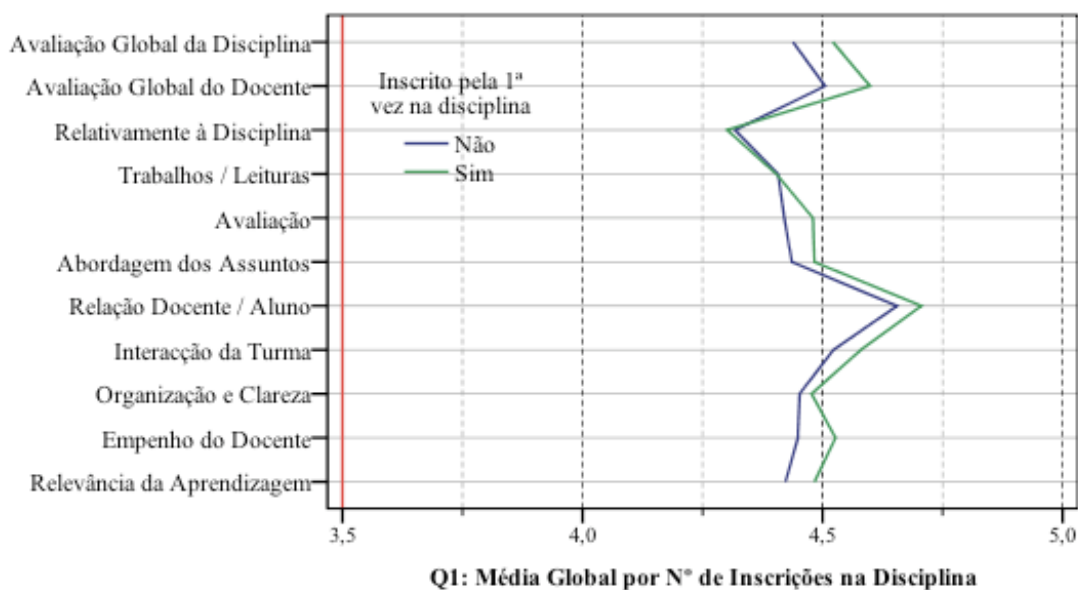


Gráfico 35 – Q1: Resultados agregados por número de inscrições na disciplina

Horas de Estudo

Na Tabela 48 apresenta-se o número de questionários *Q1* aplicados em função do número médio de horas de estudo semanal do aluno, para cada disciplina. A taxa de *não respostas* é de 1,2% (131).

Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 33,7% (3795) dizem respeito a alunos que estudam em média menos de 1 hora por semana, por disciplina, 38,4% (4314) a alunos que estudam entre 1 e 2 horas, 17,5% (1970) a alunos que estudam 2 a 3 horas, 6,6% (743) a alunos que estudam 3 a 4 horas e 3,8% (425) a alunos que estudam mais de 4 horas.

Tabela 48 – Q1: Questionários aplicados por horas de estudo

Nº médio de horas de estudo		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	<1h	3795	33,4	33,7	33,7
	1-2h	4314	37,9	38,4	72,1
	2-3h	1970	17,3	17,5	89,6
	3-4h	743	6,5	6,6	96,2
	>4h	425	3,7	3,8	100,0
	Total	11247	98,8	100,0	
Não Respostas		131	1,2		
Total		11378	100,0		

Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal superior a 4 horas, por disciplina, são os que avaliam melhor os professores em todos os factores. Os alunos com

um número médio de horas de estudo semanal inferior a 1 hora, por disciplina, são os que pior avaliam os professores (Tabela 49 e Gráfico 36).

Tabela 49 – Q1: Resultados agregados por horas de estudo

	Horas de estudo									
	<1h		1-2h		2-3h		3-4h		>4h	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,20	1,01	4,52	0,87	4,72	0,83	4,73	0,93	4,92	0,97
Empenho do Docente	4,34	0,97	4,56	0,91	4,70	0,91	4,63	1,00	4,80	1,03
Organização e Clareza	4,33	0,95	4,50	0,93	4,62	0,93	4,54	0,98	4,73	0,95
Interacção da Turma	4,46	0,96	4,59	0,93	4,69	0,91	4,65	0,95	4,79	0,96
Relação Docente / Aluno	4,58	0,97	4,72	0,97	4,82	0,95	4,75	1,03	4,96	0,97
Abordagem dos Assuntos	4,35	0,86	4,49	0,85	4,61	0,85	4,57	0,93	4,72	0,90
Avaliação	4,35	1,02	4,49	0,99	4,63	0,97	4,51	1,06	4,69	1,04
Trabalhos / Leituras	4,23	1,00	4,43	0,95	4,56	0,91	4,49	0,99	4,63	0,98
Relativamente à Disciplina	4,12	0,93	4,32	0,87	4,47	0,82	4,47	0,93	4,54	0,86
Avaliação Global do Docente	4,43	1,09	4,61	1,08	4,77	1,03	4,66	1,19	4,91	1,07
Avaliação Global da Disciplina	4,27	1,14	4,54	1,05	4,75	0,98	4,72	1,10	4,90	1,01

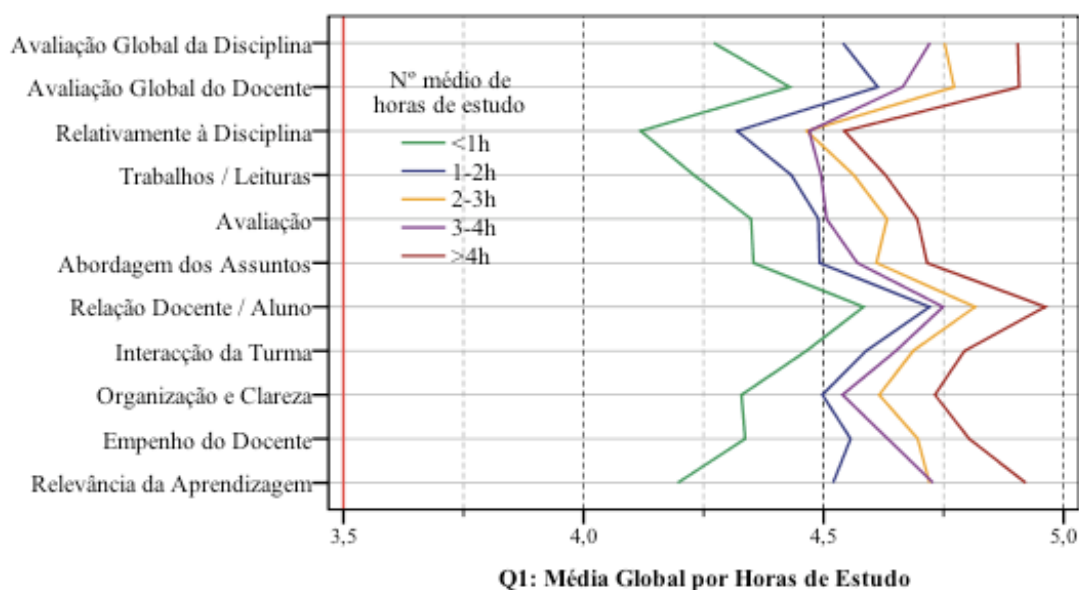


Gráfico 36 – Q1: Resultados agregados por horas de estudo

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XVI, p. 366) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do número médio de horas de estudo semanal do aluno (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 50, os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por

disciplina) inferior a 1 hora avaliam significativamente pior os professores, do que os restantes alunos, em todos os factores ($p < 0,001$).

Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por disciplina) entre 1 a 2 horas avaliam significativamente pior os professores, do que os alunos que estudam em média 2 a 3 ou mais de 4 horas por semana para cada disciplina, em todos os factores ($p \leq 0,05$); e pior do que os alunos que estudam em média 3 a 4 horas por semana, para cada disciplina, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p < 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por disciplina) superior a 4 horas avaliam de forma significativamente melhor os professores, do que os alunos que estudam em média 2 a 3 horas por semana, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,037$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e melhor do que os alunos que estudam em média 3 a 4 horas por semana, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,008$), a *Organização e Clareza* ($p = 0,025$), a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,013$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p = 0,014$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos que estudam em média 2 a 3 horas por semana em cada disciplina e os que estudam em média 3 a 4 horas, avaliam os professores de forma idêntica em todos os factores ($p > 0,05$).

Tabela 50 – *Q1*: Comparações múltiplas não paramétricas por horas de estudo do aluno

	<1h vs 1-2h	<1h vs 2-3h	<1h vs 3-4h	<1h vs >4h	1-2h vs 2-3h	1-2h vs 3-4h	1-2h vs >4h	2-3h vs 3-4h	2-3h vs >4h	3-4h vs >4h
Relevância da Aprendizagem	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,008
Empenho do Docente	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,181	0,000	1,000	0,256	0,078
Organização e Clareza	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000	0,247	0,025
Interação da Turma	0,000	0,000	0,000	0,000	0,004	0,623	0,001	1,000	0,413	0,314
Relação Docente / Aluno	0,000	0,000	0,000	0,000	0,012	1,000	0,000	1,000	0,037	0,013
Abordagem dos Assuntos	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,147	0,000	1,000	0,408	0,165
Avaliação	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,162	1,000	0,076
Trabalhos / Leituras	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,000	1,000	1,000	0,405
Relativamente à Disciplina	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000
Avaliação Global do Docente	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,552	0,000	1,000	0,121	0,014
Avaliação Global da Disciplina	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	0,051	0,106

Assiduidade

Na Tabela 51 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados em função da assiduidade do aluno às aulas. A taxa de *não respostas* é de 1,9% (218).

Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 2,4% (265) dizem respeito a alunos com uma assiduidade às aulas inferior a 25%, 5,9% (655) referem-se a alunos com uma assiduidade de 25 a 50%, 18,7% (2091) a alunos com uma assiduidade entre 50 a 75% e 73,0% (8149) a alunos com uma assiduidade às aulas superior a 75%.

Tabela 51 – *QI*: Questionários aplicados por assiduidade às aulas

Assiduidade às aulas		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	< 25%	265	2,3	2,4	2,4
	25 a 50%	655	5,8	5,9	8,2
	50 a 75%	2091	18,4	18,7	27,0
	> 75%	8149	71,6	73,0	100,0
Total		11160	98,1	100,0	
Não Respostas		218	1,9		
Total		11378	100,0		

Os alunos com uma percentagem de assiduidade às aulas superior a 75% são os que avaliam melhor os seus professores em todos os factores. Os alunos com uma percentagem de assiduidade às aulas inferior a 25%, são os que pior avaliam os seus professores em todos os factores, a par com os alunos que têm uma assiduidade de 25 a 50%, nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global da Disciplina* (Tabela 52 e Gráfico 37).

Tabela 52 – *QI*: Resultados agregados por assiduidade às aulas

	Assiduidade às aulas							
	< 25%		25 a 50%		50 a 75%		> 75%	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	3,73	1,26	3,91	0,93	4,18	0,87	4,64	0,90
Empenho do Docente	4,02	1,11	4,11	1,00	4,29	0,90	4,64	0,93
Organização e Clareza	4,14	1,03	4,18	1,01	4,29	0,90	4,56	0,94
Interacção da Turma	4,21	1,06	4,32	0,99	4,42	0,90	4,66	0,93
Relação Docente / Aluno	4,41	1,04	4,41	1,04	4,53	0,92	4,79	0,97
Abordagem dos Assuntos	4,26	0,95	4,26	0,90	4,34	0,79	4,55	0,87
Avaliação	4,18	1,07	4,21	1,06	4,33	0,95	4,55	1,01
Trabalhos / Leituras	4,01	1,14	4,15	1,02	4,27	0,92	4,47	0,97
Relativamente à Disciplina	4,00	1,08	4,01	0,94	4,10	0,86	4,39	0,87
Avaliação Global do Docente	4,21	1,18	4,26	1,17	4,39	1,05	4,69	1,08
Avaliação Global da Disciplina	4,09	1,23	4,09	1,11	4,25	1,06	4,64	1,06

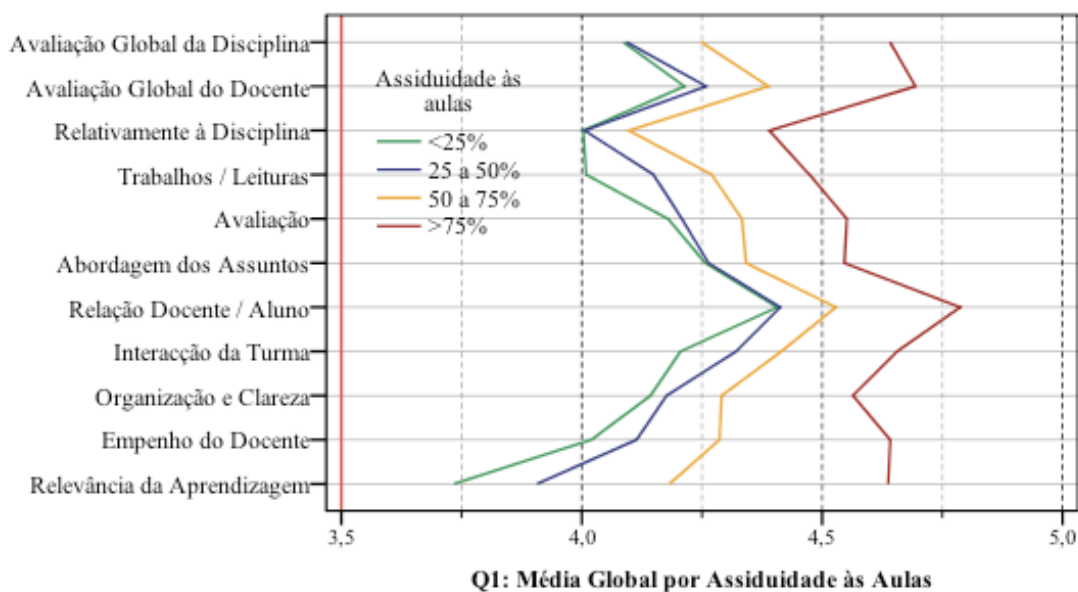


Gráfico 37 – Q1: Resultados agregados por assiduidade às aulas

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XVII, p. 367) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da assiduidade do aluno às aulas (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 53, os alunos com uma assiduidade às aulas superior a 75% avaliam significativamente melhor os professores, do que os restantes alunos, em todos os factores ($p < 0,001$).

Os alunos com assiduidade às aulas entre os 50 e os 75% avaliam significativamente melhor os professores, do que os alunos com assiduidade entre os 25 e os 50%, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$) e o *Empenho do Docente* ($p = 0,005$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e significativamente melhor do que os alunos com assiduidade inferior a 25% nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p = 0,036$) e os *Trabalhos/Leitura* ($p = 0,026$), avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os alunos com assiduidade às aulas inferior a 25% e os que têm assiduidade entre os 25 e os 50% avaliam os professores de forma idêntica, em todos os factores.

Tabela 53 – *QI*: Comparações múltiplas não paramétricas por assiduidade às aulas

	<25% vs 25-50%	<25% vs 50-75%	>25% vs >75%	25-50% vs 50-75%	25-50% vs >75%	50-75% vs >75%
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Empenho do Docente	1,000	0,036	0,000	0,005	0,000	0,000
Organização e Clareza	1,000	0,754	0,000	0,283	0,000	0,000
Interacção da Turma	1,000	0,186	0,000	0,814	0,000	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	1,000	0,000	0,535	0,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Avaliação	1,000	0,569	0,000	0,193	0,000	0,000
Trabalhos / Leituras	1,000	0,026	0,000	0,195	0,000	0,000
Relativamente à Disciplina	1,000	1,000	0,000	0,771	0,000	0,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,641	0,000	0,379	0,000	0,000
Avaliação Global da Disciplina	1,000	0,897	0,000	0,056	0,000	0,000

Estatuto

Na Tabela 54 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados em função do estatuto do aluno (estudante ou trabalhador-estudante). A taxa de *não respostas* é de 1,7% (192).

Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 7,6% (855) dizem respeito a alunos com estatuto de trabalhador-estudante, e 92,4% (10331) a alunos sem esse estatuto.

Tabela 54 – *QI*: Questionários aplicados por Estatuto (E/TE)

Tem estatuto de trabalhador-estudante		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Não	10331	90,8	92,4	92,4
	Sim	855	7,5	7,6	100,0
	Total	11186	98,3	100,0	
Não Respostas		192	1,7		
Total		11378	100,0		

Os alunos com estatuto de trabalhador-estudante são os que avaliam melhor os professores, em todos os factores (Tabela 55 e Gráfico 38).

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver Anexo I - XVIII, p. 367), os alunos com estatuto de trabalhador-estudante avaliam significativamente melhor os professores, na maior parte dos factores, do que os alunos sem estatuto ($p \leq 0,05$). A única excepção ocorre no factor relacionado com a *Avaliação*, no qual os professores são avaliados de forma idêntica pelos dois grupos de alunos ($p > 0,05$).

Tabela 55 – Q1: Resultados agregados por Estatuto (E/TE)

	Tem estatuto de trabalhador-estudante			
	Não		Sim	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,47	0,94	4,60	0,97
Empenho do Docente	4,52	0,94	4,63	1,08
Organização e Clareza	4,47	0,94	4,53	1,03
Interacção da Turma	4,58	0,93	4,63	1,05
Relação Docente / Aluno	4,70	0,97	4,75	1,09
Abordagem dos Assuntos	4,48	0,86	4,56	0,97
Avaliação	4,48	1,00	4,49	1,14
Trabalhos / Leituras	4,40	0,96	4,49	1,07
Relativamente à Disciplina	4,29	0,89	4,42	0,95
Avaliação Global do Docente	4,59	1,08	4,65	1,20
Avaliação Global da Disciplina	4,51	1,08	4,65	1,12

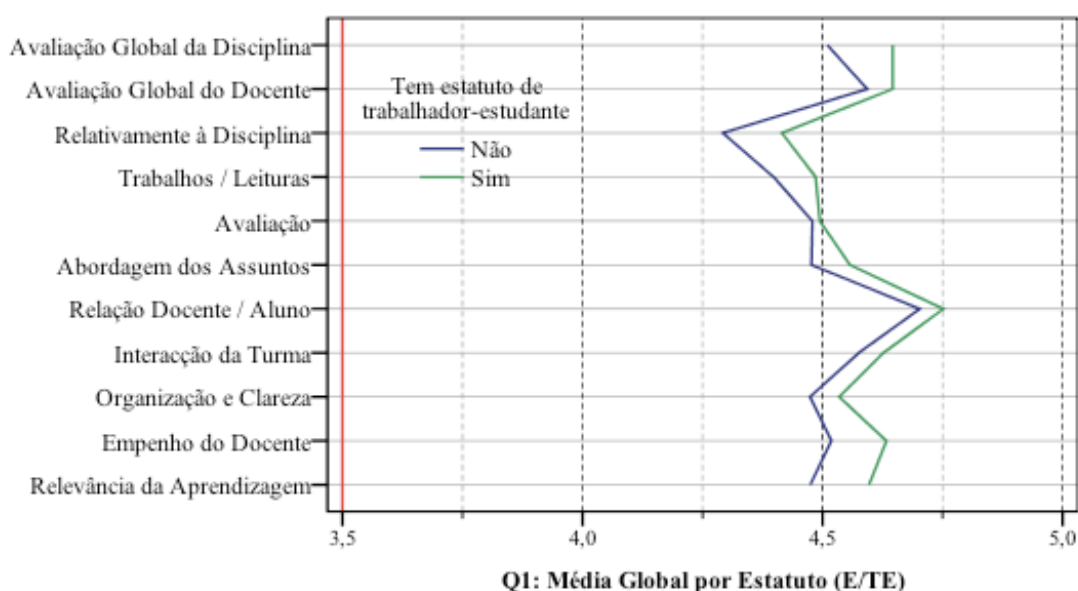


Gráfico 38 – Q1: Resultados agregados por estatuto (E/TE)

Idade

Na Tabela 56 apresenta-se o número de questionários Q1 aplicados em função da idade do aluno. A taxa de *não respostas* é de 0,5% (57).

Considerando o número de questionários válidos, cerca de 28,6% (3237) dizem respeito a alunos com menos de 20 anos de idade, 47,5% (5383) a alunos com idade entre os 20 e os 22 anos, 15,5% (1757) a alunos com idade entre os 23 e os 26 anos e 8,3% (944) a alunos com mais de 26 anos de idade.

Tabela 56 – QI: Questionários aplicados por idade do aluno

Idade do aluno		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	< 20	3237	28,4	28,6	28,6
	20 a 22	5383	47,3	47,5	76,1
	23 a 26	1757	15,4	15,5	91,7
	> 26	944	8,3	8,3	100,0
Total		11321	99,5	100,0	
Não Respostas		57	0,5		
Total		11378	100,0		

Os alunos com mais de 26 anos de idade são os que avaliam melhor os professores, em todos os factores.

Os alunos com menos de 20 anos de idade são os que pior avaliam os professores nos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina, Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global do Docente*, neste último factor com uma avaliação idêntica à dos alunos com idade compreendida entre os 20 e os 22 anos, e os que têm entre 23 e 26 anos são os que pior avaliam os professores no factor relacionado com a *Avaliação*. Nos restantes factores, os alunos com idade compreendida entre os 20 e os 22 anos são os que pior avaliam os professores (Tabela 57 e Gráfico 39).

Tabela 57 – QI: Resultados agregados por idade do aluno

	Idade							
	< 20		20 a 22		23 a 26		> 26	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,46	0,97	4,44	0,93	4,48	0,91	4,80	0,92
Empenho do Docente	4,50	0,89	4,47	0,95	4,53	0,99	4,91	0,99
Organização e Clareza	4,45	0,93	4,44	0,94	4,45	0,96	4,80	0,98
Interacção da Turma	4,58	0,90	4,53	0,94	4,57	0,95	4,85	0,99
Relação Docente / Aluno	4,69	0,93	4,66	0,98	4,73	1,00	4,99	0,98
Abordagem dos Assuntos	4,45	0,85	4,44	0,86	4,48	0,86	4,82	0,92
Avaliação	4,48	0,99	4,45	1,01	4,42	1,02	4,76	1,02
Trabalhos / Leituras	4,38	0,99	4,36	0,96	4,39	0,96	4,75	0,97
Relativamente à Disciplina	4,26	0,95	4,28	,086	4,27	0,87	4,60	0,88
Avaliação Global do Docente	4,56	1,05	4,56	1,10	4,58	1,10	4,93	1,09
Avaliação Global da Disciplina	4,46	1,13	4,50	1,06	4,49	1,06	4,85	1,06

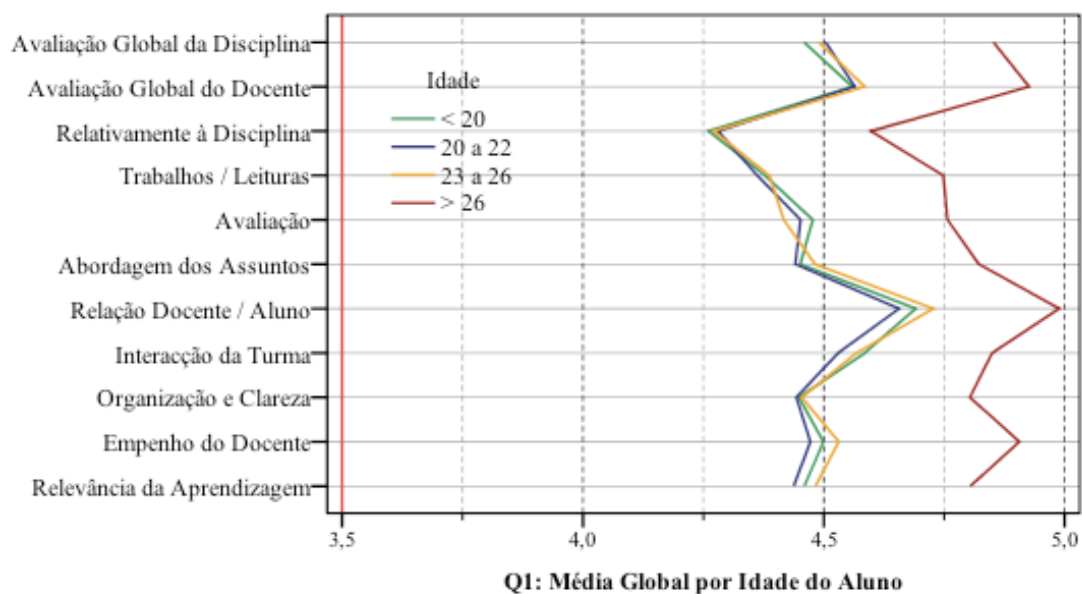


Gráfico 39 – Q1: Resultados agregados por idade do aluno

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 368) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da idade do aluno (com valores de prova inferiores a 0,001).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 58, os alunos com idade superior a 26 anos avaliam significativamente melhor os professores, do que os restantes alunos ($p < 0,001$).

Todos os alunos com idade inferior ou igual a 26 anos avaliam os professores de forma idêntica, em todos os factores ($p > 0,05$).

Tabela 58 – Q1: Comparações múltiplas não paramétricas por idade do aluno

	<20 vs 20-22	<20 vs 23-26	<20 vs >26	20-22 vs 23-26	20-22 vs >26	23-26 vs >26
Relevância da Aprendizagem	0,854	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Empenho do Docente	1,000	1,000	0,000	0,241	0,000	0,000
Organização e Clareza	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Interacção da Turma	0,219	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Relação Docente / Aluno	1,000	0,642	0,000	0,065	0,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Avaliação	1,000	0,189	0,000	1,000	0,000	0,000
Trabalhos / Leituras	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Relativamente à Disciplina	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Avaliação Global do Docente	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000
Avaliação Global da Disciplina	1,000	1,000	0,000	1,000	0,000	0,000

Género

Na Tabela 59 apresenta-se o número de questionários *QI* aplicados em função do género do aluno. A taxa de *não respostas* é de 0,6% (69).

Considerando o número de questionários válidos, cerca de 78,5% (8873) dizem respeito a alunos do género masculino e 21,5% (2436) a alunos do género feminino.

Tabela 59 – *QI*: Questionários aplicados por género do aluno

Género do aluno		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Feminino	8873	78,0	78,5	78,5
	Masculino	2436	21,4	21,5	100,0
	Total	11309	99,4	100,0	
Não Respostas		69	0,6		
Total		11378	100,0		

Os alunos do género feminino avaliam melhor os professores nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os do género masculino avaliam melhor os professores nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Abordagem dos Assuntos*. Nos factores relacionados com a *Avaliação* e a *Avaliação Global do Docente*, os professores são avaliados de forma idêntica pelos alunos do género masculino e feminino (Tabela 60 e Gráfico 40).

Tabela 60 – *QI*: Resultados agregados por género do aluno

	Género do aluno			
	Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,49	0,95	4,47	0,94
Empenho do Docente	4,52	0,95	4,55	0,94
Organização e Clareza	4,47	0,96	4,49	0,89
Interacção da Turma	4,58	0,95	4,57	0,93
Relação Docente / Aluno	4,71	0,98	4,70	0,95
Abordagem dos Assuntos	4,48	0,87	4,49	0,84
Avaliação	4,48	1,01	4,48	1,01
Trabalhos / Leituras	4,41	0,97	4,37	0,97
Relativamente à Disciplina	4,30	0,90	4,29	0,87
Avaliação Global do Docente	4,60	1,09	4,60	1,08
Avaliação Global da Disciplina	4,52	1,09	4,50	1,05

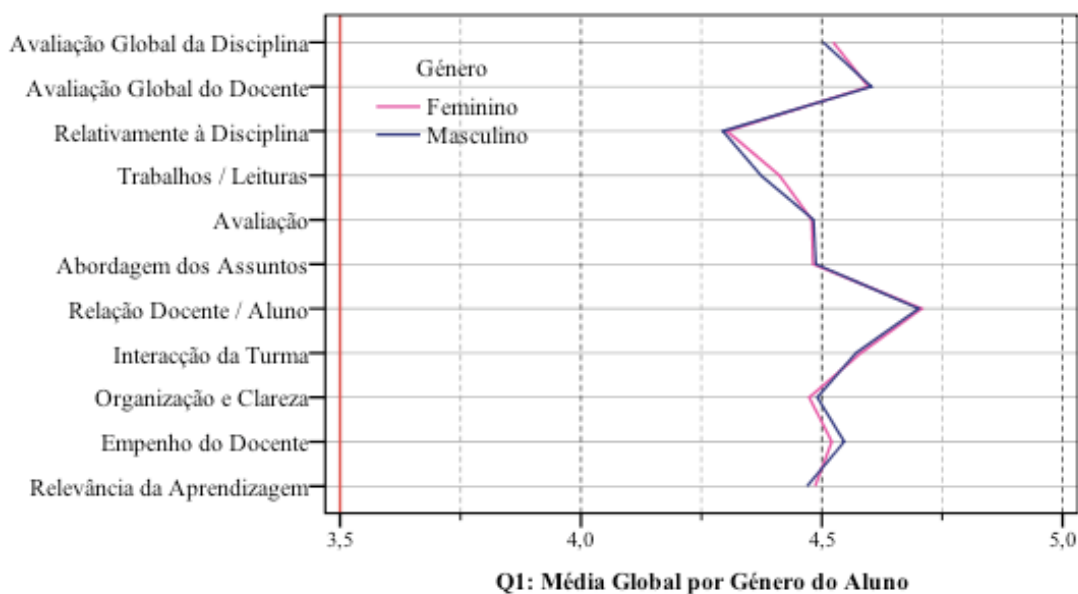


Gráfico 40 – Q1: Resultados agregados por género do aluno

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver Anexo I - XX, p. 368), os professores são avaliados de forma idêntica pelos alunos do género feminino e pelos do género masculino em todos os factores, o que permite concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do género do aluno.

6.3 Questionário aos Docentes (Q2)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados referentes aos questionários de Avaliação do Ensino/Aprendizagem (Q2) aplicados aos professores.

Estimação de Fiabilidade Interna Alfa (α) de Cronbach (Q2)

A estimação de fiabilidade interna Alfa de Cronbach encontra-se nas tabelas seguintes.

Tabela 61 – Q2: Fiabilidade Interna

		N	%
Casos	Válidos	274	71,5
	Excluídos ^a	109	28,5
	Total	383	100,0

a. Com base no procedimento *listwise*.

Tabela 62 – Q2: Fiabilidade Interna (Alfa de Cronbach)

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,943	32

O valor de alfa de 0,943 indica uma medida de fiabilidade interna *excelente*.

A Tabela 63 permite analisar os valores das “*correlações item-total*”, isto é, as correlações entre os valores atribuídos a cada item e o valor total para o conjunto de itens. Assumindo-se que cada item deve contribuir para a formação da variável que se pretende medir, estatisticamente significa que deve existir uma correlação relativamente forte (de 0,4 a 0,7) entre cada item e o total.

A inclusão da opção “*Cronbach’s Alpha if Item Deleted*” permite avaliar quais os itens que melhor contribuem para a fiabilidade interna do questionário. Em cada linha da tabela, o valor de alfa é calculado com base em todos os itens do questionário com exceção do item dessa linha. Dessa forma, e tomando como referência o valor de alfa igual a 0,943, calculado para os 31 itens do questionário, poder-se-á concluir que sempre que o valor de alfa de uma dada linha seja inferior a 0,943, então esse item contribui positivamente para a fiabilidade interna do questionário. De forma análoga, sempre que o valor de alfa de uma dada linha seja superior a 0,943, então esse item contribui negativamente para a fiabilidade interna do questionário.

Tabela 63 – Q2: Fiabilidade Interna (*item-total*)

	<i>Scale Mean if Item Deleted</i>	<i>Scale Variance if Item Deleted</i>	<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Interesse pela matéria	160,03	205,937	0,506	0,942
Utilidade do que aprenderam	159,68	201,933	0,729	0,940
Compreensão e assimilação	160,18	203,334	0,689	0,941
Dinamismo das aulas	159,70	202,996	0,663	0,941
Organização das aulas	159,94	204,535	0,605	0,941
Empenho na leccionação	159,24	208,528	0,584	0,942
Cumprimento dos horários	159,11	215,339	0,154	0,945
Clareza	159,68	202,386	0,768	0,940
Materiais de apoio	159,55	207,589	0,460	0,943
Ritmo das aulas	159,89	202,633	0,664	0,941
Participação e discussão	159,42	206,274	0,597	0,941
Expressão de ideias e questões	159,39	205,265	0,637	0,941
Respostas adequadas	159,50	206,412	0,624	0,941
Cordialidade	159,31	207,503	0,608	0,941
Preocupação/interesse	159,30	206,773	0,653	0,941
Disponibilidade para atendimento	159,30	207,097	0,578	0,942
Comparação entre teorias/modelos	159,90	204,231	0,661	0,941
Contexto das ideias/conceitos	159,75	202,041	0,735	0,940

Tabela 63 – Q2: Fiabilidade Interna (*item-total*) (continuação)

	<i>Scale Mean if Item Deleted</i>	<i>Scale Variance if Item Deleted</i>	<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Outros pontos de vista	159,76	207,458	0,524	0,942
Desenvolvimentos recentes	159,61	205,308	0,618	0,941
Trabalhos	159,58	203,783	0,646	0,941
Métodos de avaliação	159,70	207,454	0,443	0,943
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	159,80	203,687	0,601	0,941
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	159,91	204,527	0,602	0,941
Acessibilidade/facilidade	160,43	209,330	0,266	0,946
Exigência/carga de trabalho	160,26	205,680	0,426	0,943
Importância/relevância	159,58	203,211	0,617	0,941
Formação humana e ética	160,18	198,567	0,538	0,943
Formação técnica	159,61	206,538	0,451	0,943
Integração no Plano de Estudos	159,76	203,464	0,521	0,942
Avaliação Global do Docente	159,62	204,252	0,736	0,940
Avaliação Global da Disciplina	159,80	202,005	0,752	0,940

Taxas de Resposta por Item (Q2)

Na Tabela 64, para cada item do questionário Q2, apresenta-se o número de respostas em cada uma das alternativas *DC*, *DB*, *D*, *C*, *CB*, *CC* e *SO/NS* (onde: *DC* = *Discordo Completamente*; *DB* = *Discordo Bastante*; *D* = *Discordo*; *C* = *Concordo*; *CB* = *Concordo Bastante*; *CC* = *Concordo Completamente*; e *SO/NS* = *Sem Opinião/Não Sabe*), assim como a percentagem de cada uma das alternativas em relação ao número de professores que responderam.

Tabela 64 – Q2: Taxas de Resposta por Item

		DC	DB	D	C	CB	CC	SO/NS
Interesse pela matéria	N			18	127	151	77	8
	%			4,7%	33,3%	39,6%	20,2%	2,1%
Utilidade do que aprenderam	N			12	95	144	118	12
	%			3,1%	24,9%	37,8%	31,0%	3,1%
Compreensão e assimilação	N			18	156	160	45	2
	%			4,7%	40,9%	42,0%	11,8%	0,5%
Dinamismo das aulas	N			4	89	167	119	2
	%			1,0%	23,4%	43,8%	31,2%	0,5%
Organização das aulas	N			12	128	165	76	
	%			3,1%	33,6%	43,3%	19,9%	
Empenho na leccionação	N				28	117	236	
	%				7,3%	30,7%	61,9%	
Cumprimento dos horários	N			4	18	55	304	
	%			1,0%	4,7%	14,4%	79,8%	
Clareza	N				77	185	121	
	%				20,1%	48,3%	31,6%	

Tabela 64 – Q2: Taxas de Resposta por Item (continuação)

	DC	DB	D	C	CB	CC	SO/NS
Materiais de apoio	N		6	54	159	164	
	%		1,6%	14,1%	41,5%	42,8%	
Ritmo das aulas	N		10	103	159	105	6
	%		2,6%	26,9%	41,5%	27,4%	1,6%
Participação e discussão	N			52	153	178	
	%			13,6%	39,9%	46,5%	
Expressão de ideias e questões	N		2	34	149	198	
	%		0,5%	8,9%	38,9%	51,7%	
Respostas adequadas	N			38	189	156	
	%			9,9%	49,3%	40,7%	
Cordialidade	N			28	137	218	
	%			7,3%	35,8%	56,9%	
Preocupação/interesse	N			30	144	207	2
	%			7,8%	37,6%	54,0%	0,5%
Disponibilidade para atendimento	N		2	41	117	223	
	%		0,5%	10,7%	30,5%	58,2%	
Comparação entre teorias/modelos	N		12	99	184	68	20
	%		3,1%	25,8%	48,0%	17,8%	5,2%
Contexto das ideias/conceitos	N		4	87	166	108	18
	%		1,0%	22,7%	43,3%	28,2%	4,7%
Outros pontos de vista	N		4	77	192	90	20
	%		1,0%	20,1%	50,1%	23,5%	5,2%
Desenvolvimentos recentes	N		4	55	171	145	8
	%		1,0%	14,4%	44,6%	37,9%	2,1%
Trabalhos	N		4	53	148	144	32
	%		1,0%	13,9%	38,8%	37,8%	8,4%
Métodos de avaliação	N	2	2	80	155	138	2
	%	0,5%	0,5%	21,1%	40,9%	36,4%	0,5%
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	N		14	87	150	122	8
	%		3,7%	22,8%	39,4%	32,0%	2,1%
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	N		10	88	176	86	21
	%		2,6%	23,1%	46,2%	22,6%	5,5%
Acessibilidade/facilidade	N	6	60	125	111	59	22
	%	1,6%	15,7%	32,6%	29,0%	15,4%	5,7%
Exigência/carga de trabalho	N	4	29	150	110	90	
	%	1,0%	7,6%	39,2%	28,7%	23,5%	
Importância/relevância	N	2	1	10	64	132	172
	%	0,5%	0,3%	2,6%	16,8%	34,6%	45,1%
Formação humana e ética	N	8	20	40	105	64	122
	%	2,1%	5,2%	10,4%	27,4%	16,7%	31,9%
Formação técnica	N	2	6	8	91	106	164
	%	0,5%	1,6%	2,1%	23,8%	27,7%	42,8%
Integração no Plano de Estudos	N	4	4	23	71	133	142
	%	1,0%	1,0%	6,0%	18,6%	34,9%	37,3%

Análise de Não Respostas (Q2)

Na Tabela 65 apresentam-se as frequências de *Não Respostas* (NR) e de respostas assinaladas como *SO/NS*, que correspondem à possibilidade de não emitir opinião (“Sem Opinião/Não Sabe”), para todos os itens do questionário Q2. As linhas da tabela encontram-se ordenadas por ordem crescente da percentagem de *SO/NS*.

Tabela 65 – Q2: Análise das Não Respostas

	N			%	
	Válidos	NR	SO/NS	NR	SO/NS
Clareza	383	0	0	0,00	0,00
Materiais de apoio	383	0	0	0,00	0,00
Participação e discussão	383	0	0	0,00	0,00
Expressão de ideias e questões	383	0	0	0,00	0,00
Respostas adequadas	383	0	0	0,00	0,00
Cordialidade	383	0	0	0,00	0,00
Disponibilidade para atendimento	383	0	0	0,00	0,00
Exigência/carga de trabalho	383	0	0	0,00	0,00
Avaliação Global da Disciplina	383	0	0	0,00	0,00
Organização das aulas	381	2	0	0,52	0,00
Empenho na leccionação	381	2	0	0,52	0,00
Cumprimento dos horários	381	2	0	0,52	0,00
Importância/relevância	381	2	0	0,52	0,00
Preocupação/interesse	383	0	2	0,00	0,52
Avaliação Global do Docente	383	0	2	0,00	0,52
Compreensão e assimilação	381	2	2	0,52	0,52
Dinamismo das aulas	381	2	2	0,52	0,52
Métodos de avaliação	379	4	2	1,04	0,52
Integração no Plano de Estudos	381	2	4	0,52	1,04
Ritmo das aulas	383	0	6	0,00	1,57
Formação técnica	383	0	6	0,00	1,57
Desenvolvimentos recentes	383	0	8	0,00	2,09
Interesse pela matéria	381	2	8	0,52	2,09
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	381	2	8	0,52	2,09
Utilidade do que aprenderam	381	2	12	0,52	3,13
Contexto das ideias/conceitos	383	0	18	0,00	4,70
Comparação entre teorias/modelos	383	0	20	0,00	5,22
Outros pontos de vista	383	0	20	0,00	5,22
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	381	2	21	0,52	5,48
Acessibilidade/facilidade	383	0	22	0,00	5,74
Formação humana e ética	383	0	24	0,00	6,27
Trabalhos	381	2	32	0,52	8,36

A percentagem de *não respostas* por item assume valores compreendidos entre 0% e 1,04%.

A percentagem de *SO/NS* por item varia entre 0% e 8,36%.

No Gráfico 41 apresenta-se a informação correspondente à percentagem de *não respostas* e de respostas *SO/NS* por item. Os valores referentes à percentagem de *não respostas* foram suprimidos do gráfico por uma questão de simplificação de leitura e por se considerarem valores residuais (inferiores a 1,04% por item). Os itens estão ordenados por ordem crescente de percentagem de respostas *SO/NS*.

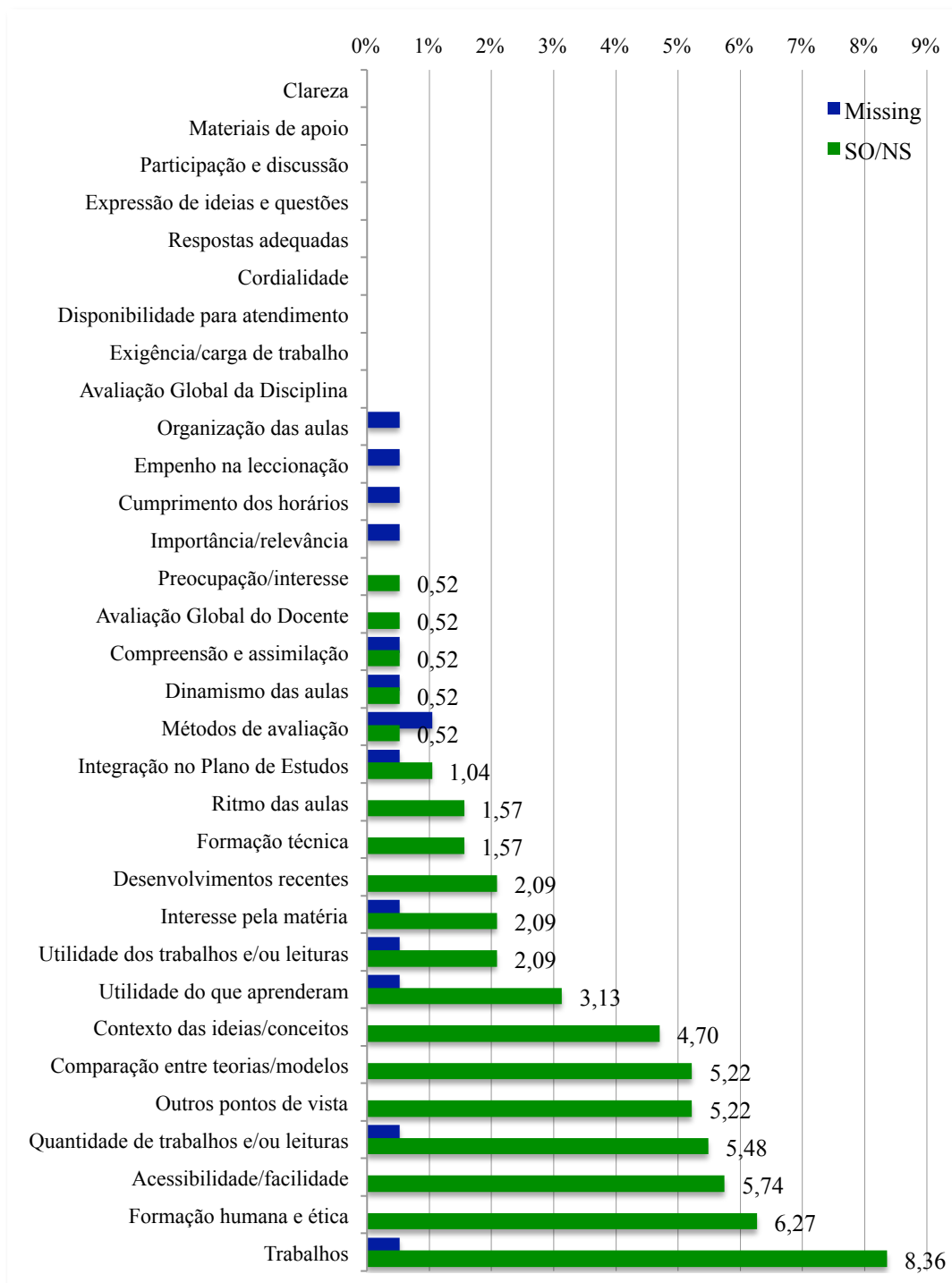


Gráfico 41 – Q2: Análise de Não Respostas

A taxa mais elevada de resposta *SO/NS* (na ordem dos 8,36%) está associada ao item *Trabalhos* (que no questionário corresponde à afirmação “*A informação que dei aos alunos sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.*”) e deve ser interpretada de forma cautelosa pois, apesar deste item estar integrado na dimensão *Avaliação*, está directamente relacionado com a dimensão *Trabalhos/Leituras*, que define a percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados pelo docente, o qual pode não se aplicar a determinadas disciplinas ou tipos de aula.

Os itens *Formação humana e ética* e *Acessibilidade/facilidade*, ambos integrados na dimensão *Relativa à Disciplina* apresentam taxas de *SO/NS* no valor de 6,27% e 5,74%, respectivamente. O item referente à *Quantidade de trabalhos e/ou leituras* apresenta uma taxa de resposta *SO/NS* na ordem dos 5,48%.

Os itens *Outros pontos de vista* e *Comparação entre teorias/modelos* apresentam ambos uma taxa de respostas *SO/NS* de 5,22%. Para o item *Contextos das ideias/conceitos*, essa taxa é de 4,70%. Estes três itens integram a dimensão referente à *Abordagem dos Assuntos*.

Resultados Agregados por Item (Q2)

Na Tabela 66 apresentam-se os resultados agregados da Escola Superior de Saúde (ESS) por item do questionário *Q2*, e ordenados pelo valor médio. Este valor resulta da *média aritmética simples* calculada a partir das alternativas de resposta, ponderadas da seguinte forma: *DC* = 1; *DB* = 2; *D* = 3; *C* = 4; *CB* = 5 e *CC* = 6 (onde: *DC* = *Discordo Completamente*; *DB* = *Discordo Bastante*; *D* = *Discordo*; *C* = *Concordo*; *CB* = *Concordo Bastante*; e *CC* = *Concordo Completamente*).

Assim, uma média superior a 3,5 significa uma predominância de respostas nas opções *C*, *CB* e *CC* e uma média inferior a 3,5 representa a predominância de respostas nas opções *DC*, *DB* e *D*. Os valores extremos para os valores possíveis da média serão, por conseguinte, 6 (todas as respostas em *CC*) e 1 (todas as respostas em *DC*).

Os valores constantes na tabela como *Não Respostas* (NR) referem-se quer a respostas deixadas em branco, quer a respostas *SO/NS*, dado que estas não foram consideradas no cálculo das estatísticas apresentadas nas análises posteriores.

Tabela 66 – Q2: Resultados agregados por item

	N		Média	DP
	Válidos	NR		
Cumprimento dos horários	381	2	5,73	0,60
Empenho na leccionação	381	2	5,55	0,63
Cordialidade	383	0	5,50	0,63
Disponibilidade para atendimento	383	0	5,46	0,70
Preocupação/interesse	381	2	5,46	0,64
Expressão de ideias e questões	383	0	5,42	0,67
Participação e discussão	383	0	5,33	0,70
Respostas adequadas	383	0	5,31	0,64
Materiais de apoio	383	0	5,26	0,75
Trabalhos	349	34	5,24	0,75
Desenvolvimentos recentes	375	8	5,22	0,73
Importância/relevância	381	2	5,20	0,89
Avaliação Global do Docente	381	2	5,14	0,68
Métodos de avaliação	377	6	5,13	0,80
Clareza	383	0	5,11	0,71
Formação técnica	377	6	5,08	0,99
Dinamismo das aulas	379	4	5,06	0,77
Contexto das ideias/conceitos	365	18	5,04	0,76
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	373	10	5,02	0,84
Outros pontos de vista	363	20	5,01	0,71
Utilidade do que aprenderam	369	14	5,00	0,84
Integração no Plano de Estudos	377	6	4,99	1,04
Ritmo das aulas	377	6	4,95	0,81
Avaliação Global da Disciplina	383	0	4,95	0,74
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	360	23	4,94	0,77
Comparação entre teorias/modelos	363	20	4,85	0,76
Organização das aulas	381	2	4,80	0,79
Interesse pela matéria	373	10	4,77	0,83
Exigência/carga de trabalho	383	0	4,66	0,95
Compreensão e assimilação	379	4	4,61	0,76
Formação humana e ética	359	24	4,57	1,32
Acessibilidade/facilidade	361	22	4,43	1,00

No Gráfico 42 apresentam-se os valores médios da ESS em cada um dos itens do questionário Q2.

Destacam-se os cinco itens que apresentam o valor médio mais elevado, os quais podem ser entendidos como “pontos fortes”:

1. Cumprimento dos horários: *Cumpri o horário das aulas e de outras actividades programadas* (valor médio de 5,73);

2. Empenho na leccionação: *Empenhei-me na leccionação das aulas* (valor médio de 5,55);
3. Cordialidade: *Mantive uma relação cordial com os alunos* (valor médio de 5,50);
4. Disponibilidade para atendimento: *Mostrei-me disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas* (valor médio de 5,46);
5. Preocupação/interesse: *Mostrei preocupação/interesse pelos alunos* (valor médio de 5,46);

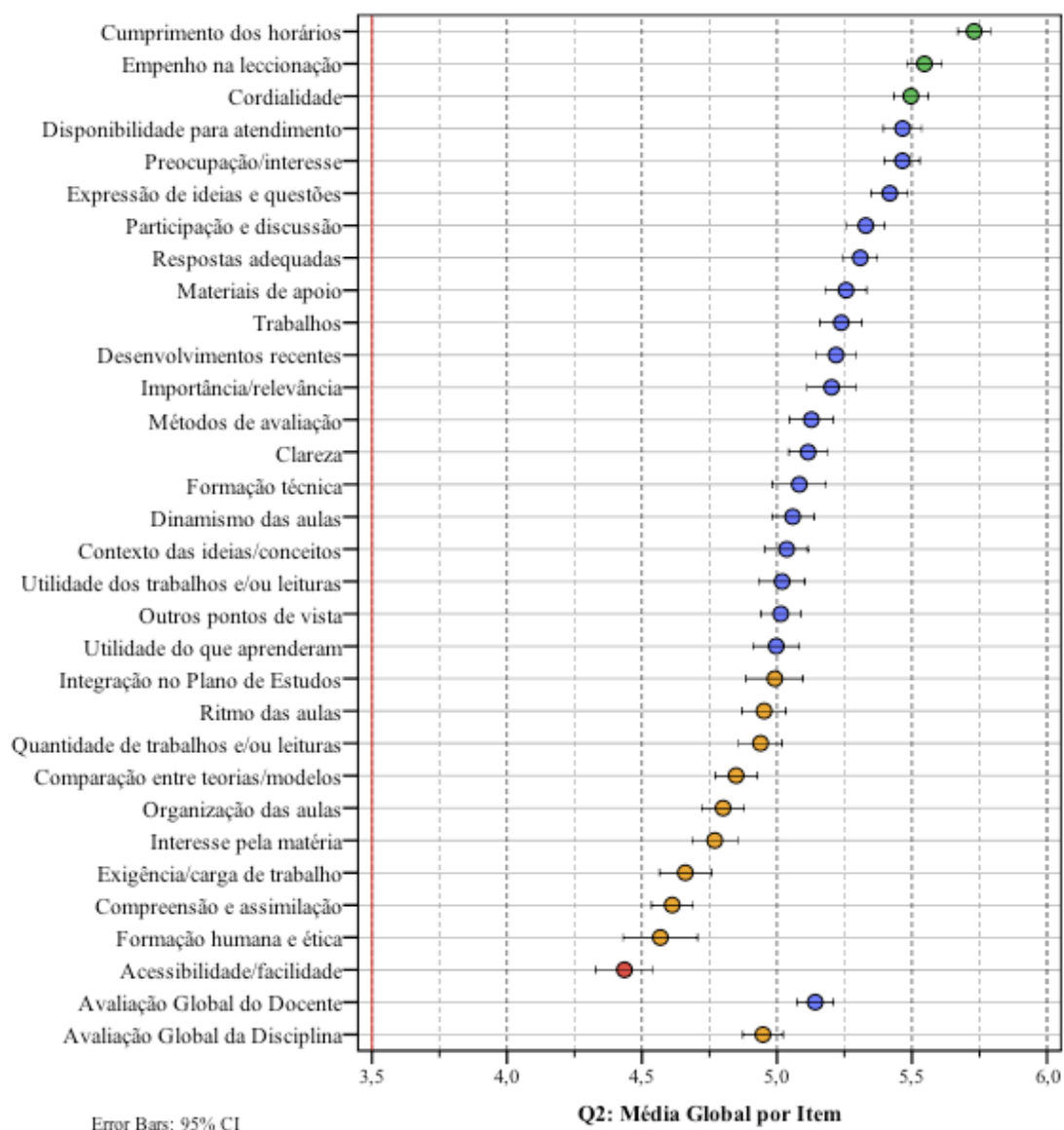


Gráfico 42 – Q2: Resultados agregados por item

Destacam-se também os cinco itens que apresentam o valor médio mais baixo, os quais podem ser entendidos como “pontos fracos”:

1. Acessibilidade/facilidade: *Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso* (valor médio de 4,43);
2. Formação humana e ética: *Esta disciplina é importante para a formação humana e ética do aluno* (valor médio de 4,57);
3. Compreensão e assimilação: *Os alunos compreenderam e assimilaram os conteúdos das aulas* (valor médio de 4,61);
4. Exigência/carga de trabalho: *A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada* (valor médio de 4,66);
5. Interesse pela matéria: *A frequência das aulas aumentou o interesse dos alunos pela matéria* (valor médio de 4,77).

Os itens 1, 2 e 4 mencionados no grupo de *pontos fracos* estão relacionados com questões directamente ligadas à Disciplina, enquanto os itens 3 e 5 têm a ver com a componente pedagógica, nomeadamente com a relevância da aprendizagem, quer na compreensão e assimilação dos conteúdos leccionados, quer com o impacto da frequência das aulas no aumento de interesse pela matéria.

Resultados Agregados por Dimensão (Q2)

Na Tabela 67 apresentam-se os resultados agregados da ESS por factor/dimensão do questionário Q2, e ordenados pelo seu valor médio. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Tabela 67 – Q2: Resultados agregados por dimensão

	N		Média	DP
	Válidos	NR		
Relação Docente / Aluno	383	0	5,48	0,60
Interacção da Turma	383	0	5,35	0,61
Empenho do Docente	381	2	5,28	0,52
Avaliação	379	4	5,17	0,66
Avaliação Global do Docente	381	2	5,14	0,68
Organização e Clareza	383	0	5,11	0,61
Abordagem dos Assuntos	381	2	5,04	0,59
Trabalhos / Leituras	373	10	4,97	0,72
Avaliação Global da Disciplina	383	0	4,95	0,74
Relativamente à Disciplina	383	0	4,83	0,67
Relevância da Aprendizagem	381	2	4,79	0,68

No Gráfico 43 apresentam-se as médias globais da ESS nas diferentes dimensões consideradas no questionário de Avaliação do Ensino/Aprendizagem Q2.

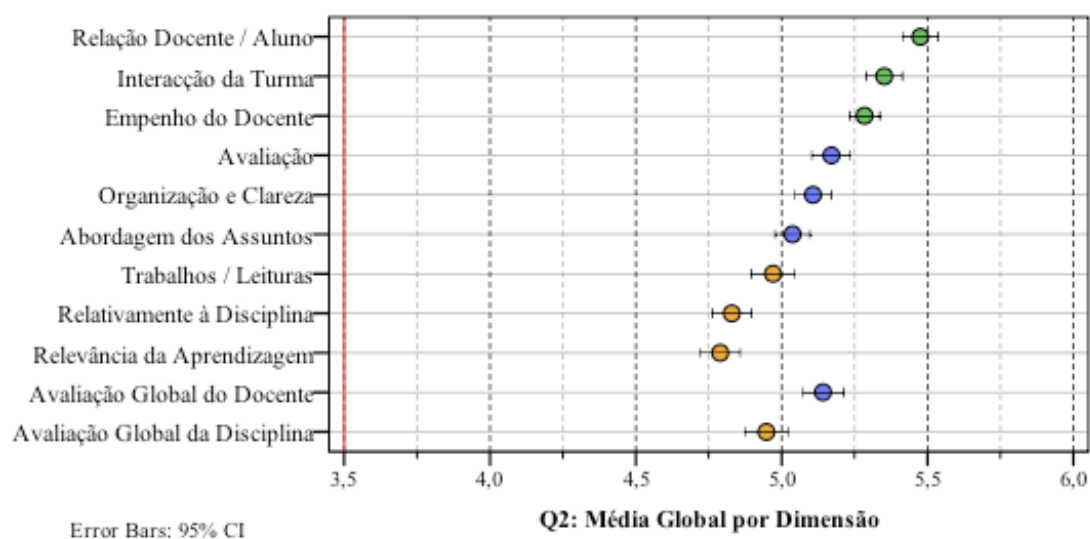


Gráfico 43 – Q2: Resultados agregados por dimensão

Evidenciam-se como “pontos fortes” (com valor médio superior a 5,25) os seguintes factores/dimensões:

1. *Relação Docente/Aluno* (consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos e qualidade do contacto entre alunos e docentes);
2. *Interacção da Turma* (interacção verbal entre alunos e docente, que se reflecte na forma como as matérias são abordadas);
3. *Empenho do Docente* (capacidade do docente em cativar o interesse dos alunos através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas).

Evidenciam-se como “pontos fracos” (com valor médio inferior a 5,00) os seguintes:

1. *Relevância da Aprendizagem* (percepção do sucesso dos alunos relativamente à sua participação e envolvimento na disciplina, grau de interesse e de compreensão / assimilação das matérias abordadas);
2. *Relativamente à Disciplina* (percepção da carga de trabalho, grau de dificuldade e importância da disciplina);
3. *Trabalhos/Leituras* (percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos / leituras aconselhados).

Os factores/dimensões referentes à *Avaliação*, à *Organização e Clareza* e à *Abordagem dos Assuntos*, apresentam um valor médio compreendido entre os 5,04 e os 5,17, o que traduz uma percepção positiva da qualidade do ensino/aprendizagem.

Os itens da *Avaliação Global do Docente* e da *Avaliação Global da Disciplina*, com valores médios de 5,14 e de 4,95, respectivamente, evidenciam que os docentes assumem percepções muito favoráveis quer no que diz respeito ao seu desempenho, quer à disciplina.

Resultados Agregados por Factores do Professor (Q2)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados da ESS relativamente a cada factor/dimensão do questionário Q2, por factores do professor. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Género

Cerca de 54,0% (207) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores do género feminino e 46,0% (176) a professores do género masculino (Tabela 68).

Tabela 68 – Q2: Questionários aplicados por género do professor

Género do professor		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Feminino	207	54,0	54,0	54,0
	Masculino	176	46,0	46,0	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores do género feminino têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os professores do género masculino, têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras* e *Relativamente à Disciplina* (Tabela 69 e Gráfico 44).

De acordo com o teste de Mann-Whitney⁴² (ver Anexo I - XXII, p. 369), os professores do género feminino têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,006$) e a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,041$). Os professores do género masculino têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Interacção*

⁴² A utilização do teste não paramétrico de Mann-Whitney é justificada pelo facto dos factores do Q2 não apresentarem uma distribuição próxima de uma distribuição Normal e apresentarem formas idênticas (ver 0, p. 230).

da Turma ($p < 0,001$) e o *Empenho do Docente* ($p = 0,006$). Nos restantes factores, a percepção que os professores do género feminino têm do seu desempenho é idêntica à dos professores do género masculino ($p > 0,05$).

Tabela 69 – Q2: Resultados agregados por género do professor

	Género do professor			
	Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,86	0,70	4,71	0,68
Empenho do Docente	5,23	0,49	5,35	0,55
Organização e Clareza	5,14	0,60	5,06	0,63
Interacção da Turma	5,24	0,63	5,47	0,57
Relação Docente / Aluno	5,48	0,59	5,47	0,61
Abordagem dos Assuntos	5,01	0,66	5,05	0,51
Avaliação	5,21	0,67	5,11	0,63
Trabalhos / Leituras	4,90	0,75	5,01	0,68
Relativamente à Disciplina	4,78	0,67	4,87	0,66
Avaliação Global do Docente	5,16	0,69	5,15	0,66
Avaliação Global da Disciplina	5,05	0,74	4,85	0,73

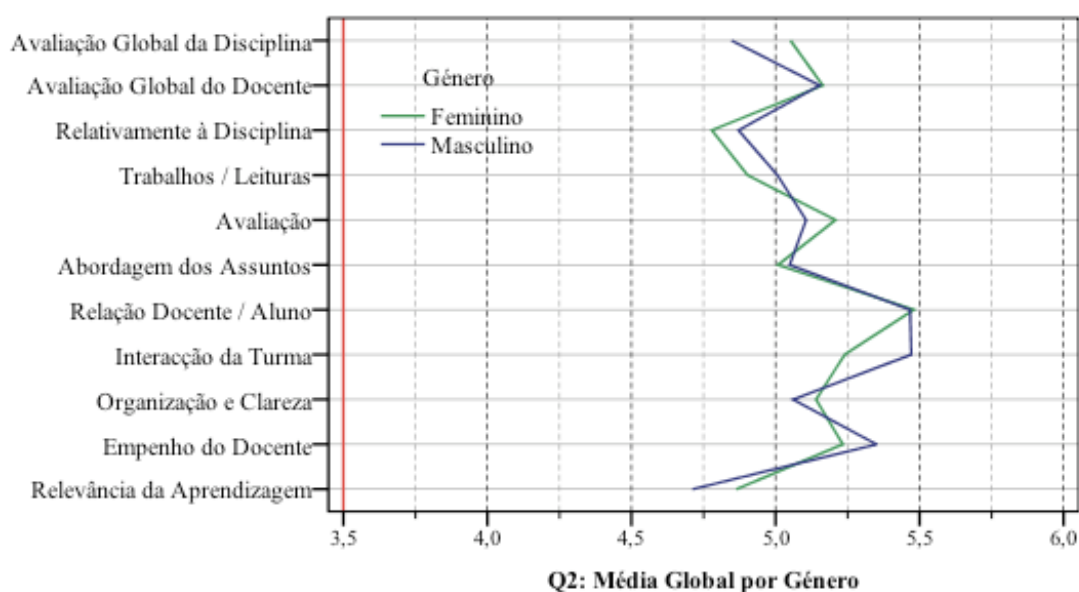


Gráfico 44 – Q2: Resultados agregados por género do professor

Idade

Na Tabela 70 apresenta-se o número de questionários Q2 aplicados, em função da idade do professor. A taxa de *não respostas* é de 1,6% (6). Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 23,6% (89) dizem respeito a professores com menos de 30 anos de idade, 47,7% (180) a professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, 22,8% (86) a

professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos e 5,8% (22) a professores com 50 ou mais anos de idade.

Tabela 70 – Q2: Questionários aplicados por idade do professor

Idade		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	< 30	89	23,2	23,6	23,6
	30 a 39	180	47,0	47,7	71,4
	40 a 49	86	22,5	22,8	94,2
	>= 50	22	5,7	5,8	100,0
Total		377	98,4	100,0	
Não Respostas		6	1,6		
Total		383	100,0		

Os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os que têm entre 30 e 39 anos, são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e com a *Avaliação*, e os que têm 50 ou mais anos de idade têm a percepção mais positiva nos factores *Relativamente à Disciplina* e *Relevância da Aprendizagem*.

Os professores com menos de 30 anos de idade são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e *Relativamente à Disciplina*, os que têm a percepção menos positiva do seu desempenho são os professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, e nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e a *Avaliação*, são os professores com 50 ou mais anos de idade (Tabela 71 e Gráfico 45).

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 370) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função da sua idade ($p > 0,05$). Nos restantes factores existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$).

Tabela 71 – Q2: Resultados agregados por idade do professor

	Idade do Professor							
	< 30		30 a 39		40 a 49		>= 50	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,78	0,64	4,71	0,70	4,92	0,69	4,97	0,69
Empenho do Docente	5,21	0,52	5,24	0,54	5,47	0,46	5,25	0,45
Organização e Clareza	4,93	0,58	5,21	0,55	5,14	0,69	4,82	0,66
Interação da Turma	5,11	0,72	5,34	0,58	5,61	0,51	5,27	0,52
Relação Docente / Aluno	5,30	0,64	5,53	0,60	5,54	0,56	5,48	0,49
Abordagem dos Assuntos	4,89	0,51	5,02	0,60	5,21	0,56	4,92	0,79
Avaliação	5,00	0,70	5,24	0,66	5,23	0,55	4,86	0,58
Trabalhos / Leituras	4,74	0,74	4,94	0,74	5,20	0,59	4,82	0,63
Relativamente à Disciplina	4,94	0,61	4,67	0,71	4,89	0,60	5,24	0,46
Avaliação Global do Docente	5,04	0,70	5,19	0,66	5,20	0,73	5,18	0,39
Avaliação Global da Disciplina	4,79	0,56	4,98	0,79	5,07	0,81	5,00	0,62

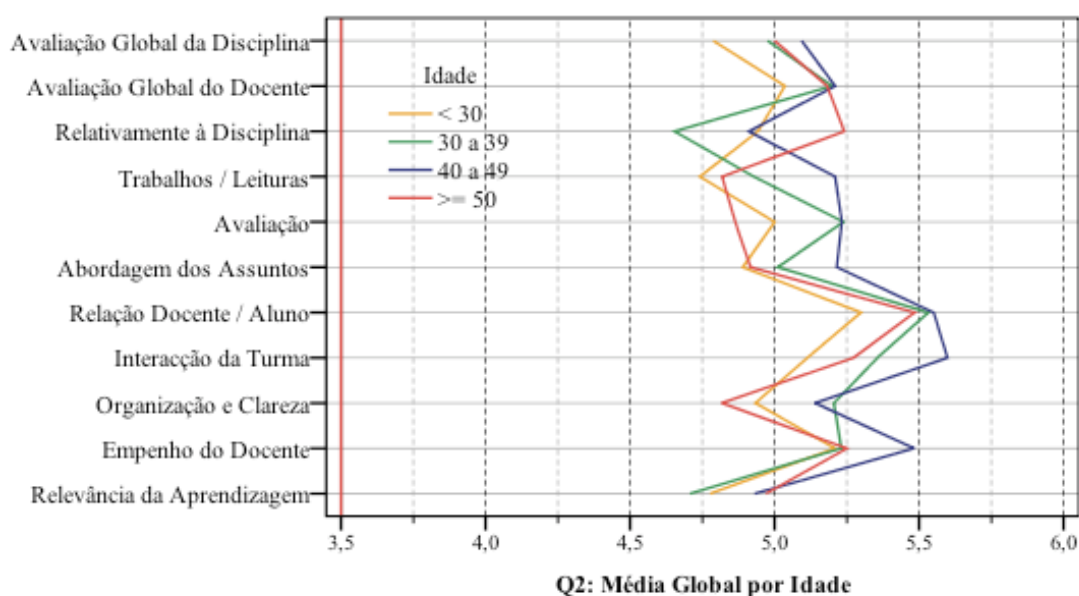


Gráfico 45 – Q2: Resultados agregados por idade do professor

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*⁴³, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 72, os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com menos de 30 anos de idade, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,007$), a *Interação da Turma* ($p<0,001$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,044$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,002$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos

⁴³ Estas comparações apresentam-se apenas para os factores nos quais se detectaram diferenças estatisticamente significativas no teste de Kruskal-Wallis.

nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,005$), a *Interacção da Turma* ($p=0,008$) e os *Trabalhos/Leituras* ($0,026$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade, em todos os factores ($p>0,05$).

Os professores com menos de 30 anos de idade têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos no factor *Relativamente à Disciplina* ($p=0,019$), significativamente inferior nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,004$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,009$) e a *Avaliação* ($p=0,023$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade, em todos os factores ($p>0,05$).

Os professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com 50 ou mais anos de idade no factor relacionado com a *Avaliação* ($p=0,029$), significativamente inferior no factor *Relativamente à Disciplina* ($p=0,001$) e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Tabela 72 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por idade do professor

	<30 vs 30-39	<30 vs 40-49	<30 vs ≥50	30-39 vs 40-49	30-39 vs ≥50	40-49 vs ≥50
Relevância da Aprendizagem	-	-	-	-	-	-
Empenho do Docente	1,000	0,007	1,000	0,005	1,000	0,390
Organização e Clareza	0,004	0,066	1,000	1,000	0,050	0,150
Interacção da Turma	0,149	0,000	1,000	0,008	1,000	0,092
Relação Docente / Aluno	0,009	0,044	1,000	1,000	1,000	1,000
Abordagem dos Assuntos	0,284	0,002	1,000	0,207	1,000	0,713
Avaliação	0,023	0,180	1,000	1,000	0,029	0,086
Trabalhos / Leituras	0,230	0,000	1,000	0,026	1,000	0,097
Relativamente à Disciplina	0,019	1,000	0,351	0,202	0,001	0,106
Avaliação Global do Docente	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global da Disciplina	-	-	-	-	-	-

Habilitação Académica

Cerca de 42,0% (161) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores com licenciatura, 33,4% (128) a professores com mestrado e 24,5% (94) a professores com doutoramento. O único professor com bacharelato (ver Tabela 1, p. 148) não entregou qualquer questionário, razão pela qual essa categoria é omissa (Tabela 73).

Tabela 73 – Q2: Questionários aplicados por habilitação académica do professor

Habilitação Académica		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Licenciatura	161	42,0	42,0	42,0
	Mestrado	128	33,4	33,4	75,5
	Doutoramento	94	24,5	24,5	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores com mestrado são os que têm a percepção mais positiva do seu desempenho, em todos os factores. Os professores com doutoramento são os que têm a percepção menos positiva e os professores com licenciatura têm uma percepção intermédia do seu desempenho (Tabela 74 e Gráfico 46).

Tabela 74 – Q2: Resultados agregados por habilitação académica do professor

	Habilitação Académica do Professor					
	Licenciatura		Mestrado		Doutoramento	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,84	0,70	4,96	0,55	4,49	0,75
Empenho do Docente	5,23	0,50	5,46	0,51	5,15	0,51
Organização e Clareza	5,01	0,68	5,32	0,55	4,96	0,50
Interacção da Turma	5,38	0,63	5,42	0,59	5,21	0,60
Relação Docente / Aluno	5,55	0,60	5,65	0,50	5,12	0,58
Abordagem dos Assuntos	5,05	0,59	5,23	0,49	4,73	0,60
Avaliação	5,19	0,73	5,27	0,61	4,97	0,52
Trabalhos / Leituras	4,95	0,77	5,10	0,65	4,75	0,65
Relativamente à Disciplina	4,93	0,59	4,97	0,61	4,45	0,71
Avaliação Global do Docente	5,15	0,73	5,41	0,59	4,85	0,55
Avaliação Global da Disciplina	5,05	0,74	5,16	0,66	4,52	0,69

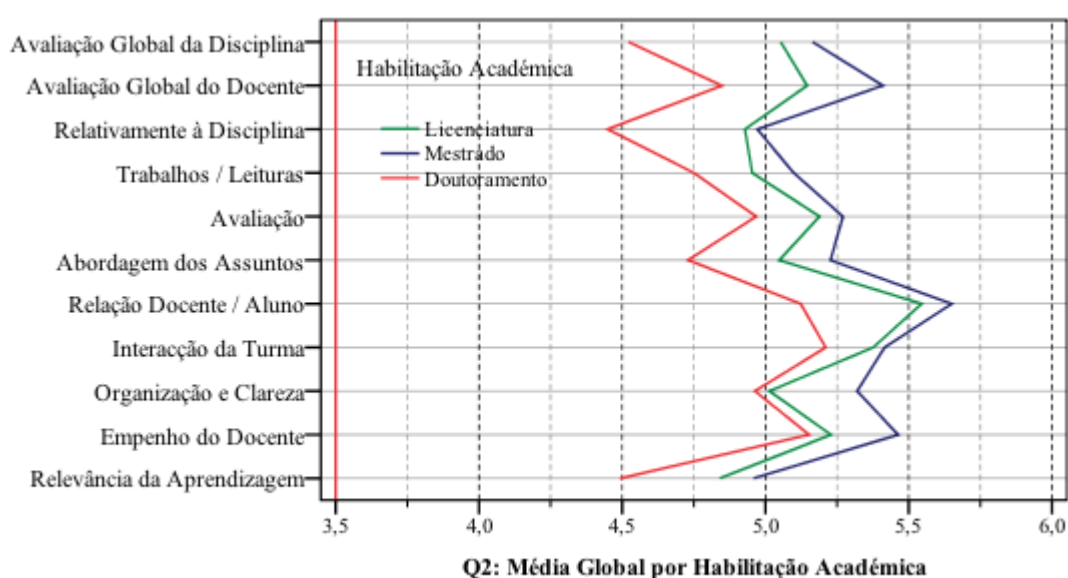


Gráfico 46 – Q2: Resultados agregados por habilitação académica do professor

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXIV, p. 370) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função da habilitação académica do professor (com valores de prova inferiores a 0,05).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 75, os professores com mestrado têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com licenciatura, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Organização e Clareza* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,006$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e significativamente superior à dos professores com doutoramento, em todos os factores ($p<0,001$), com excepção do factor relacionado com a *Interacção da Turma*, no qual têm uma avaliação média idêntica ($p>0,05$).

Os professores com licenciatura têm uma avaliação média idêntica à dos professores com doutoramento, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Interacção da Turma* ($p>0,05$), sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores ($p\leq 0,05$).

Tabela 75 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por habilitação académica do professor

	Lic. vs Mest.	Lic. vs Dout.	Mest. vs Dout.
Relevância da Aprendizagem	0,378	0,001	0,000
Empenho do Docente	0,000	0,618	0,000
Organização e Clareza	0,000	1,000	0,000
Interacção da Turma	1,000	0,135	0,056
Relação Docente / Aluno	0,485	0,000	0,000
Abordagem dos Assuntos	0,062	0,000	0,000
Avaliação	1,000	0,003	0,000
Trabalhos / Leituras	0,254	0,045	0,000
Relativamente à Disciplina	1,000	0,000	0,000
Avaliação Global do Docente	0,006	0,001	0,000
Avaliação Global da Disciplina	0,625	0,000	0,000

Condição Perante a Instituição

Na Tabela 76 apresenta-se o número de questionários Q2 aplicados, em função da condição do professor perante a Instituição. A taxa de *não respostas* é de 5,7% (22). Considerando os *questionários válidos*, cerca de 28,3% (102) dizem respeito a professores do quadro, 5,5% (20) a professores com contrato, 34,6% (125) a professores com avença e 31,6% (114) a professores a módulos.

Tabela 76 – Q2: Questionários aplicados por condição do professor perante a Instituição

Condição perante a Instituição		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Quadro	102	26,6	28,3	28,3
	Contrato	20	5,2	5,5	33,8
	Avença	125	32,6	34,6	68,4
	Módulos	114	29,8	31,6	100,0
	Total	361	94,3	100,0	
Não Respostas		22	5,7		
Total		383	100,0		

Os professores com contrato são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Relação Docente/Aluno*, os *Trabalhos/Leituras* a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os professores do quadro são os que têm a percepção mais positiva do seu desempenho no factor relacionado com a *Organização e Clareza*, e os professores a módulos são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Avaliação*, a *Abordagem dos Assuntos*, *Relativamente à Disciplina* e a *Interacção da Turma*, neste último factor a par com os professores com avença.

Os professores do quadro são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Interacção da Turma*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Os professores com avença são os que têm a percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno*, os *Trabalhos/Leituras*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Abordagem dos Assuntos*, neste último factor a par com os professores com contrato, que têm a percepção menos positiva do seu desempenho no factor relacionado com a *Avaliação* (Tabela 77 e Gráfico 47).

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 371) permite concluir diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,004$), a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,009$), o *Empenho do Docente* ($p=0,019$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,019$), em função da condição do professor perante a Instituição. Nos restantes factores não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores ($p>0,05$).

Tabela 77 – Q2: Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição

	Condição perante a Instituição							
	Quadro		Contrato		Avença		Módulos	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,65	0,52	5,04	0,71	4,86	0,84	4,82	0,64
Empenho do Docente	5,31	0,46	5,58	0,38	5,18	0,58	5,33	0,50
Organização e Clareza	5,17	0,49	5,13	0,83	5,04	0,66	5,10	0,63
Interação da Turma	5,28	0,59	5,33	0,59	5,38	0,59	5,38	0,67
Relação Docente / Aluno	5,41	0,53	5,67	0,46	5,41	0,70	5,58	0,55
Abordagem dos Assuntos	5,00	0,47	4,98	1,07	4,98	0,61	5,12	0,57
Avaliação	5,13	0,51	5,05	0,54	5,12	0,74	5,26	0,69
Trabalhos / Leituras	4,95	0,64	5,10	0,72	4,88	0,80	5,01	0,69
Relativamente à Disciplina	4,76	0,63	4,91	0,22	4,77	0,73	4,93	0,66
Avaliação Global do Docente	5,14	0,54	5,50	0,51	5,04	0,80	5,25	0,65
Avaliação Global da Disciplina	4,79	0,67	5,30	0,80	4,98	0,86	5,04	0,63

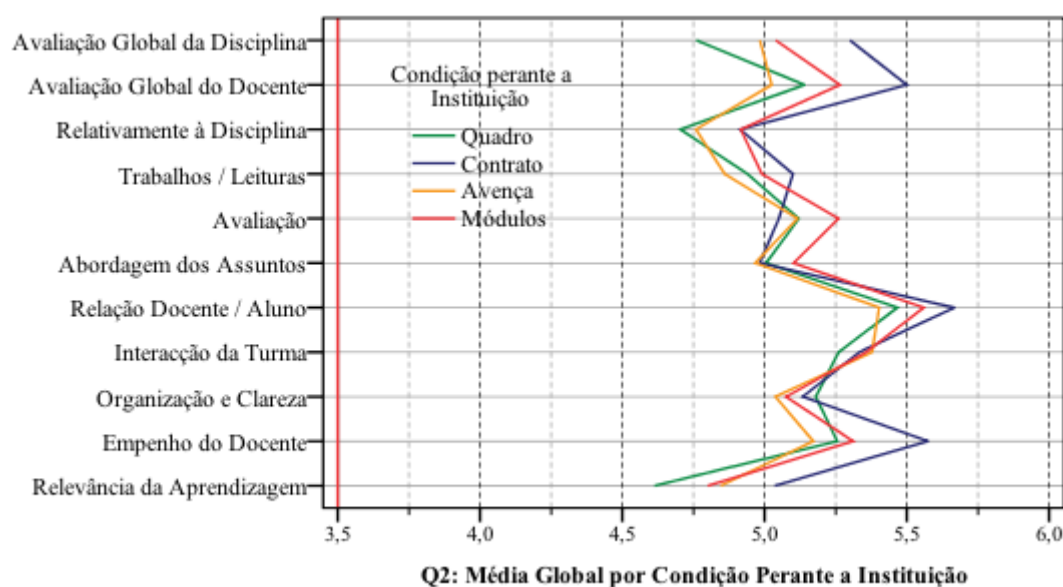


Gráfico 47 – Q2: Resultados agregados por condição perante a Instituição

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 78, os professores com contrato têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores do quadro, no factor relacionado com a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,029$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); significativamente superior à dos professores com avença nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,018$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,046$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores com avença têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores do quadro, no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,009$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores a módulos têm uma avaliação idêntica à dos outros professores (do quadro, com avença ou com contrato), em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 78 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por condição perante a Instituição

	Quadro vs Contrato	Quadro vs Avença	Quadro vs Módulos	Contrato vs Avença	Contrato vs Módulos	Avença vs Módulos
Relevância da Aprendizagem	0,056	0,009	0,256	1,000	0,854	1,000
Empenho do Docente	0,143	1,000	1,000	0,018	0,278	0,482
Organização e Clareza	-	-	-	-	-	-
Interação da Turma	-	-	-	-	-	-
Relação Docente / Aluno	-	-	-	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	-	-	-	-	-	-
Avaliação	-	-	-	-	-	-
Trabalhos / Leituras	-	-	-	-	-	-
Relativamente à Disciplina	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global do Docente	0,135	1,000	0,884	0,046	0,855	0,189
Avaliação Global da Disciplina	0,029	0,239	0,077	0,510	0,931	1,000

Tipo de Ligação à Instituição

Cerca de 47,0% (180) dos questionários Q2 aplicados, dizem respeito a professores a tempo integral na Instituição e 53,0% (203) a professores a tempo parcial (Tabela 79).

Tabela 79 – Q2: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Instituição

Tipo de ligação à Instituição		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Tempo Integral	180	47,0	47,0	47,0
	Tempo Parcial	203	53,0	53,0	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores a tempo integral na Instituição são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Avaliação Global do Docente*. Nos restantes factores, os professores a tempo parcial são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho (Tabela 80 e Gráfico 48).

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver Anexo I - XXVI, p. 371), os professores a tempo parcial na Instituição têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,008$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,036$) e a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,049$). Nos restantes factores, a percepção que os professores a tempo parcial têm do seu desempenho é idêntica à dos professores a tempo integral ($p>0,05$).

Tabela 80 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição

	Tipo de ligação à Instituição			
	Tempo Integral		Tempo Parcial	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,78	0,63	4,81	0,74
Empenho do Docente	5,35	0,46	5,23	0,57
Organização e Clareza	5,17	0,54	5,04	0,67
Interacção da Turma	5,29	0,62	5,40	0,61
Relação Docente / Aluno	5,41	0,60	5,53	0,60
Abordagem dos Assuntos	4,97	0,59	5,08	0,59
Avaliação	5,15	0,58	5,17	0,71
Trabalhos / Leituras	4,94	0,66	4,96	0,76
Relativamente à Disciplina	4,78	0,65	4,86	0,68
Avaliação Global do Docente	5,17	0,61	5,15	0,74
Avaliação Global da Disciplina	4,85	0,68	5,05	0,79

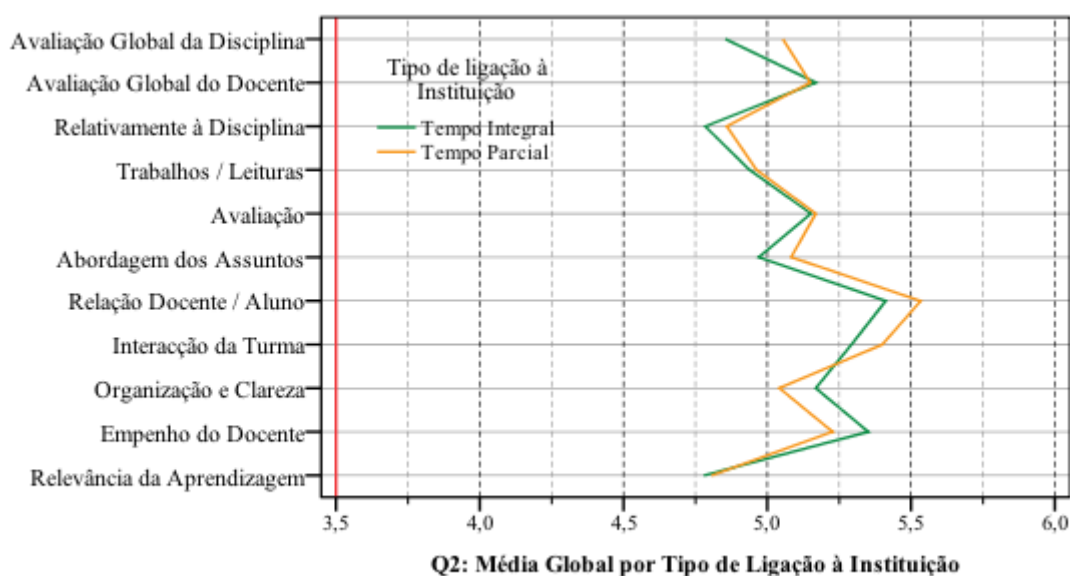


Gráfico 48 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição

Tipo de Ligação à Escola

Dos questionários Q2 aplicados, cerca de 43,3% (166) dizem respeito a professores a tempo integral na Escola, e 56,7% (217) a professores a tempo parcial (Tabela 81).

Tabela 81 – Q2: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Escola

Tipo de ligação à Escola		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Tempo Integral	166	43,3	43,3	43,3
	Tempo Parcial	217	56,7	56,7	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores a tempo integral na Escola são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Avaliação Global do Docente*, a *Relevância da Aprendizagem e Relativamente à Disciplina*. Nos restantes factores, os professores a tempo parcial são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho (Tabela 82 e Gráfico 49).

Tabela 82 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola

	Tipo de ligação à Escola			
	Tempo Integral		Tempo Parcial	
	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,80	0,64	4,78	0,73
Empenho do Docente	5,37	0,46	5,22	0,56
Organização e Clareza	5,21	0,52	5,01	0,67
Interacção da Turma	5,31	0,63	5,38	0,60
Relação Docente / Aluno	5,40	0,61	5,54	0,59
Abordagem dos Assuntos	5,01	0,57	5,04	0,61
Avaliação	5,15	0,58	5,17	0,70
Trabalhos / Leituras	4,96	0,68	4,95	0,75
Relativamente à Disciplina	4,78	0,68	4,85	0,65
Avaliação Global do Docente	5,18	0,63	5,14	0,71
Avaliação Global da Disciplina	4,87	0,70	5,03	0,77

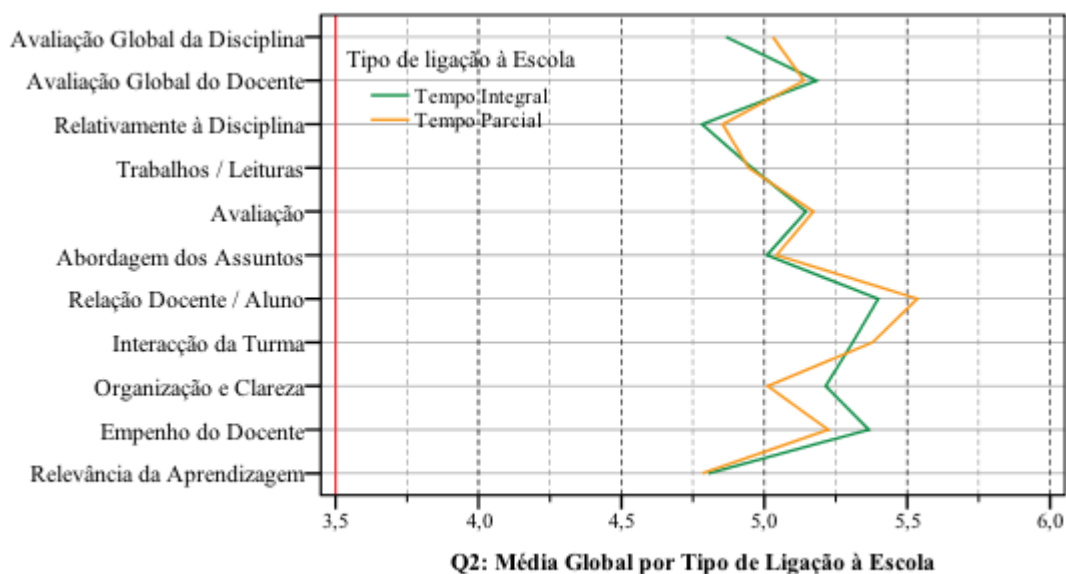


Gráfico 49 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola

De acordo com o teste de Mann-Whitney (ver 0, p. 372), os professores a tempo integral na Escola têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,003$) e o *Empenho do Docente* ($p=0,026$). Os professores a tempo parcial na Escola têm uma percepção significativamente superior do

seu desempenho nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,021$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,030$). Nos restantes factores, a percepção que os professores a tempo parcial têm do seu desempenho é idêntica à dos professores a tempo integral ($p>0,05$).

Área Científica

Cerca de 4,2% (16) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores da área das Ciências Exactas, 11,5% (44) a professores das Ciências Naturais, 61,4% (235) a professores das Ciências e Tecnologias da Saúde, 8,9% (34) a professores das Ciências da Engenharia e Tecnologia, 3,1% (12) a professores das Ciências Sociais e 11,0% (42) a professores das Artes e Humanidades (Tabela 83).

Tabela 83 – Q2: Questionários aplicados por área científica do professor

Área Científica		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Ciências Exactas	16	4,2	4,2	4,2
	Ciências Naturais	44	11,5	11,5	15,7
	Ciências e Tecnologias da Saúde	235	61,4	61,4	77,0
	Ciências da Engenharia e Tecnologia	34	8,9	8,9	85,9
	Ciências Sociais	12	3,1	3,1	89,0
	Artes e Humanidades	42	11,0	11,0	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores da área das Ciências Sociais (CS) são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, os professores da área das Ciências Exactas (CE) são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho.

Os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET) são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Neste último factor, encontram-se a par com os professores da área das Ciências Naturais (CN), que são os que têm a percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e o *Empenho do Docente*. Os professores da área das Artes e Humanidades (AH) são os que têm a percepção menos positiva do seu

desempenho no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* e os professores da área das Ciências Exactas, os que têm a percepção menos positiva do seu desempenho no factor *Relativamente à Disciplina* (Tabela 84 e Gráfico 50).

Tabela 84 – Q2: Resultados agregados por área científica do professor

	Área Científica											
	CE		CN		CTS		CET		CS		AH	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,58	0,38	4,38	0,53	4,92	0,75	4,51	0,52	5,07	0,56	4,75	0,40
Empenho do Docente	5,69	0,21	5,09	0,44	5,28	0,56	5,16	0,39	5,55	0,48	5,43	0,45
Organização e Clareza	5,67	0,39	5,05	0,55	5,10	0,65	4,80	0,56	5,47	0,48	5,10	0,40
Interacção da Turma	5,92	0,23	5,20	0,76	5,38	0,61	4,98	0,53	5,67	0,38	5,30	0,50
Relação Docente / Aluno	6,00	0,00	5,62	0,42	5,47	0,66	5,27	0,55	5,87	0,28	5,22	0,34
Abordagem dos Assuntos	5,13	0,13	4,96	0,49	5,09	0,61	4,37	0,61	5,75	0,33	5,06	0,14
Avaliação	5,19	0,44	5,00	0,62	5,19	0,71	4,91	0,56	5,60	0,39	5,23	0,37
Trabalhos / Leituras	4,94	0,75	5,05	0,66	4,95	0,77	4,71	0,63	5,40	0,61	4,95	0,45
Relativamente à Disciplina	4,37	0,74	4,42	0,63	4,94	0,66	4,53	0,45	5,19	0,44	4,88	0,58
Avaliação Global do Docente	5,50	0,52	5,15	0,48	5,16	0,77	5,00	0,49	5,60	0,52	5,05	0,39
Avaliação Global da Disciplina	4,75	0,86	4,65	0,66	5,06	0,75	4,65	0,69	5,60	0,52	4,85	0,58

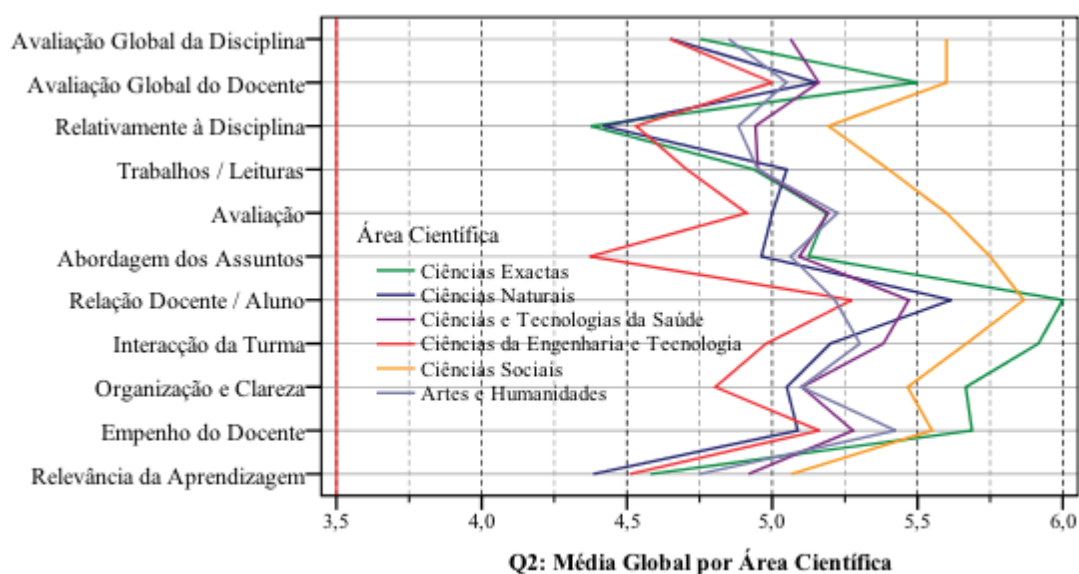


Gráfico 50 – Q2: Resultados agregados por área científica do professor

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXVIII, p. 372) permite concluir que, no factor relacionado com os *Trabalhos/Leituras*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em função da sua área científica ($p>0,05$). Nos restantes factores, existem diferenças estatisticamente significativas ($p\leq 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 85, os professores da área das Ciências Sociais (CS) têm uma

avaliação média significativamente superior à dos professores das Ciências Naturais (CN) nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p=0,035$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,007$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); superior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde (CTS) no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,008$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); superior à dos professores das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET) nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,044$), a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,041$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p<0,001$), a *Avaliação* ($p=0,021$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,005$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); superior à dos professores das Artes e Humanidades (AH) nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,005$) e a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,007$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação idêntica à dos professores da área das Ciências Exactas (CE), em todos os factores ($p>0,05$).

Os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET) têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas (CE) nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,003$), a *Organização e Clareza* ($p<0,001$), a *Interacção da Turma* ($p<0,001$), a *Relação Docente/Aluno* ($p<0,001$) e a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,002$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); inferior à dos professores das Ciências Naturais (CN) no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,005$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); inferior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde (CTS) nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,002$), a *Interacção da Turma* ($p=0,007$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p=0,002$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,033$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e inferior à dos professores das Artes e Humanidades (AH) no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores da área das Ciências Exactas têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores das Ciências Naturais nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Organização e Clareza* ($p=0,004$) e a *Interacção da Turma* ($p=0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); superior à dos professores das Artes e Humanidades nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,010$), a *Interacção da Turma* ($p=0,001$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e superior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* ($p=0,029$), a *Organização e Clareza*

($p=0,005$), a *Interacção da Turma* ($p=0,003$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,004$), inferior no factor *Relativamente à Disciplina* ($p=0,029$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores da área das Ciências Naturais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p<0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,042$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e superior à dos professores da área das Artes e Humanidades no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,007$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores da área das Ciências Naturais têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores da área das Artes e Humanidades no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,009$), significativamente inferior no factor relacionado com o *Empenho do Docente* ($p=0,035$), e idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Tabela 85 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por área científica do professor

	CE vs CN	CE vs CTS	CE vs CET	CE vs CS	CE vs AH	CN vs CTS	CN vs CET	CN vs CS	CN vs AH	CTS vs CET	CTS vs CS	CTS vs AH	CET vs CS	CET vs AH	CS vs AH
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,378	1,000	1,000	1,000	0,000	1,000	0,070	0,206	0,002	1,000	1,000	0,271	1,000	1,000
Empenho do Docente	0,000	0,029	0,003	1,000	0,846	0,148	1,000	0,118	0,035	1,000	1,000	1,000	0,317	0,219	1,000
Organização e Clareza	0,004	0,005	0,000	1,000	0,010	1,000	1,000	0,703	1,000	0,077	1,000	1,000	0,044	0,925	1,000
Interacção da Turma	0,001	0,003	0,000	1,000	0,001	1,000	0,934	1,000	1,000	0,007	1,000	1,000	0,050	1,000	1,000
Relação Docente / Aluno	0,146	0,004	0,000	1,000	0,000	1,000	0,206	1,000	0,009	0,430	0,552	0,007	0,041	1,000	0,005
Abordagem dos Assuntos	1,000	1,000	0,002	0,118	1,000	1,000	0,005	0,001	1,000	0,000	0,008	1,000	0,000	0,000	0,007
Avaliação	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,481	1,000	0,079	1,000	0,058	0,832	1,000	0,021	0,565	0,898
Trabalhos / Leituras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Relativamente à Disciplina	1,000	0,029	1,000	0,078	0,322	0,000	1,000	0,035	0,073	0,002	1,000	1,000	0,071	0,217	1,000
Avaliação Global do Docente	0,989	1,000	0,177	1,000	0,260	1,000	1,000	0,698	1,000	1,000	0,746	1,000	0,155	1,000	0,219
Avaliação Global da Disciplina	1,000	1,000	1,000	0,061	1,000	0,042	1,000	0,007	1,000	0,033	0,362	1,000	0,005	1,000	0,064

Número de Anos que Lecciona a Disciplina

Cerca de 19,6% (75) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores que leccionam a disciplina há 1 ano, 53,0% (203) a professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos, 25,3% (97) referem-se a professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos e 2,1% (8) a professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos (Tabela 86). O número reduzido de questionários correspondentes à categoria *Mais de 5 anos* deve ser tido em conta na análise deste factor.

Tabela 86 – Q2: Questionários aplicados por número de anos que lecciona a disciplina

Nº de anos que lecciona a disciplina		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	1 ano	75	19,6	19,6	19,6
	2 ou 3 anos	203	53,0	53,0	72,6
	4 ou 5 anos	97	25,3	25,3	97,9
	Mais de 5 anos	8	2,1	2,1	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

Os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho, em todos os factores. Os professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos, são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, neste último factor a par com os professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos. Nos restantes factores, os professores que leccionam a disciplina há 1 ano, são os que têm a percepção menos positiva do seu desempenho (Tabela 87 e Gráfico 51).

Tabela 87 – Q2: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina

	Nº de Anos que Lecciona a Disciplina							
	1 ano		2 ou 3 anos		4 ou 5 anos		Mais de 5 anos	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,86	0,70	4,75	0,73	4,78	0,59	5,42	0,46
Empenho do Docente	5,26	0,52	5,25	0,48	5,37	0,59	5,44	0,66
Organização e Clareza	4,95	0,71	5,10	0,60	5,21	0,55	5,33	0,67
Interacção da Turma	5,17	0,71	5,37	0,58	5,43	0,59	5,50	0,53
Relação Docente / Aluno	5,38	0,63	5,50	0,61	5,48	0,56	5,75	0,46
Abordagem dos Assuntos	4,93	0,68	5,02	0,56	5,06	0,56	5,69	0,44
Avaliação	5,00	0,69	5,18	0,67	5,23	0,54	5,25	0,80
Trabalhos / Leituras	4,79	0,80	4,98	0,67	4,97	0,70	5,50	0,93
Relativamente à Disciplina	4,72	0,58	4,79	0,68	4,88	0,67	5,71	0,34
Avaliação Global do Docente	5,04	0,69	5,13	0,68	5,28	0,66	5,50	0,53
Avaliação Global da Disciplina	5,00	0,68	4,93	0,75	4,93	0,79	5,50	0,53

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 373) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,046$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,015$), os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,029$), *Relativamente à Disciplina* ($p=0,001$) e a *Avaliação Global do Docente* ($p=0,050$), existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em função do número de anos que leccionam a disciplina. Nos restantes factores, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$).

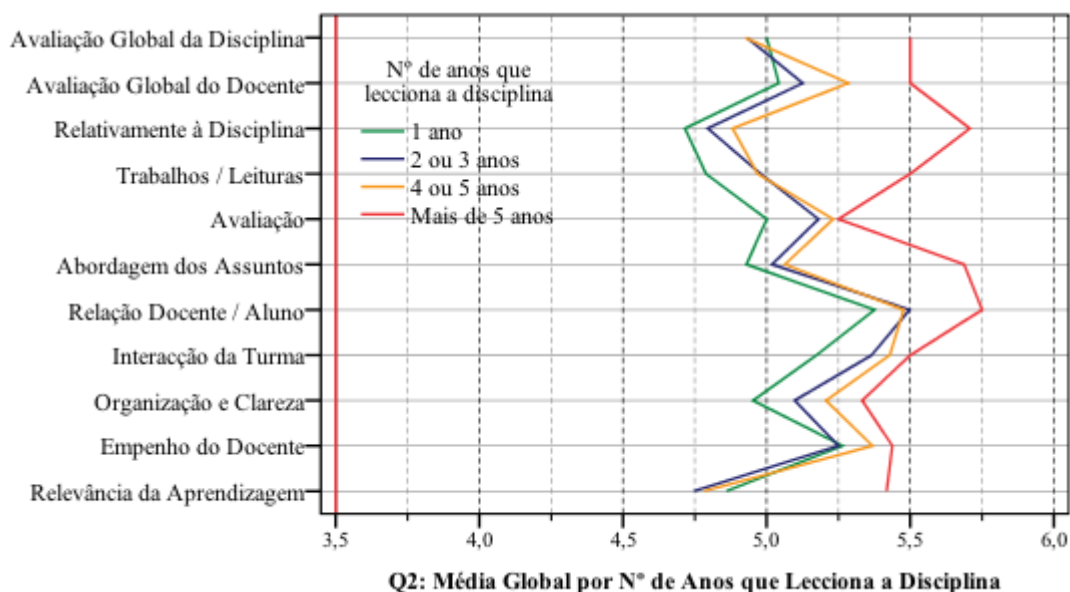


Gráfico 51 – Q2: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 88, os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,008$), os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,041$) e *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e superior à dos professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos ou há 4 ou 5 anos, nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* e *Relativamente à Disciplina* ($p\leq 0,05$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores que leccionam a disciplina há 1 ano, há 2 ou 3 anos ou há 4 ou 5 anos, têm uma avaliação média idêntica, em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 88 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por nº de anos que lecciona a disciplina

	1 vs 2-3	1 vs 4-5	1 vs >5	2-3 vs 4-5	2-3 vs >5	4-5 vs >5
Relevância da Aprendizagem	1,000	1,000	0,201	1,000	0,051	0,059
Empenho do Docente	-	-	-	-	-	-
Organização e Clareza	-	-	-	-	-	-
Interacção da Turma	-	-	-	-	-	-
Relação Docente / Aluno	-	-	-	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	1,000	1,000	0,008	1,000	0,020	0,035
Avaliação	-	-	-	-	-	-
Trabalhos / Leituras	0,401	0,412	0,041	1,000	0,219	0,296
Relativamente à Disciplina	1,000	0,545	0,000	1,000	0,001	0,004
Avaliação Global do Docente	1,000	0,136	0,442	0,361	0,783	1,000
Avaliação Global da Disciplina	-	-	-	-	-	-

Tempo Médio Semanal de Preparação das Aulas

Na Tabela 89 apresenta-se o número de questionários *Q2* aplicados, em função do tempo médio semanal de preparação das aulas. A taxa de *não respostas* é de 1,0% (4). Considerando o número de *questionários válidos*, cerca de 0,5% (2) dizem respeito a professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas inferior a 1 hora, 27,4% (104) a professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas, 29,8% (113) a professores que gastam em média 2 a 3 horas por semana a preparar as aulas, 18,2% (69) a professores que gastam em média 3 a 4 horas por semana a preparar as aulas e 24,0% a professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas superior a 4 horas.

Tabela 89 – *Q2*: Questionários aplicados por tempo médio semanal de preparação das aulas

Tempo Médio semanal de preparação das aulas					
		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos	< 1h	2	0,5	0,5	0,5
Válidos	1-2h	104	27,2	27,4	28,0
	2-3h	113	29,5	29,8	57,8
	3-4h	69	18,0	18,2	76,0
	> 4h	91	23,8	24,0	100,0
	Total	379	99,0	100,0	
Não Respostas		4	1,0		
Total		383	100,0		

No Gráfico 52 apresentam-se os valores médios globais obtidos nos diferentes factores do questionário *Q2*, para todas as categorias de tempo médio semanal de preparação das aulas.

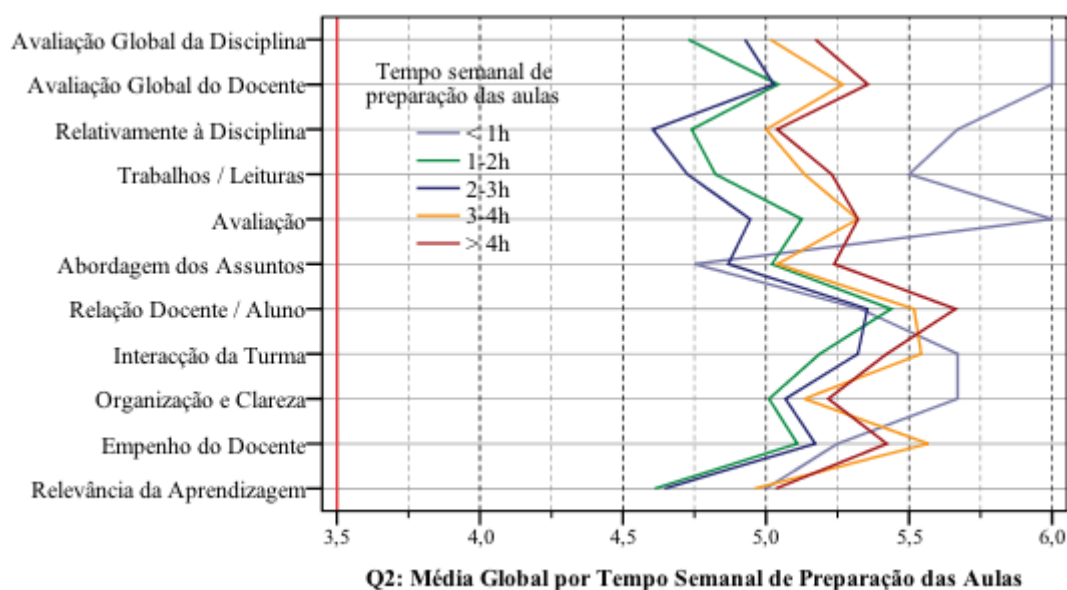


Gráfico 52 – *Q2*: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas (todas as categorias)

Os resultados referentes à categoria <1h representam apenas 0,5% dos questionários aplicados (Tabela 89). Por se considerar ser “não representativa”, essa categoria será omitida nas análises posteriores.

Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas superior a 4 horas são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente*, a *Avaliação Global da Disciplina* e a *Avaliação*. Neste último factor, a avaliação média é idêntica à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 3 a 4 horas, que são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com o *Empenho Docente* e a *Interacção da Turma*.

Os professores com um tempo médio semanal de preparação de aulas de 1 a 2 horas são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Nos factores associados à *Relação Docente/Aluno*, à *Abordagem dos Assuntos*, à *Avaliação*, aos *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e à *Avaliação Global do Docente*, os professores com um tempo médio semanal de preparação de aulas de 2 a 3 horas são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho (Tabela 90 e Gráfico 53).

Tabela 90 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas

	Tempo semanal de preparação das aulas							
	1-2h		2-3h		3-4h		> 4h	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,61	0,74	4,65	0,68	4,96	0,63	5,03	0,60
Empenho do Docente	5,11	0,54	5,17	0,55	5,57	0,40	5,41	0,42
Organização e Clareza	5,01	0,57	5,07	0,61	5,13	0,61	5,21	0,66
Interacção da Turma	5,19	0,65	5,32	0,63	5,54	0,54	5,40	0,58
Relação Docente / Aluno	5,44	0,56	5,35	0,65	5,52	0,57	5,63	0,58
Abordagem dos Assuntos	5,02	0,61	4,87	0,57	5,04	0,59	5,22	0,56
Avaliação	5,13	0,60	4,94	0,69	5,32	0,69	5,32	0,53
Trabalhos / Leituras	4,82	0,80	4,72	0,65	5,13	0,61	5,21	0,66
Relativamente à Disciplina	4,74	0,73	4,60	0,58	5,00	0,69	5,02	0,57
Avaliação Global do Docente	5,04	0,65	5,03	0,73	5,27	0,57	5,34	0,67
Avaliação Global da Disciplina	4,73	0,81	4,93	0,77	5,01	0,64	5,16	0,64

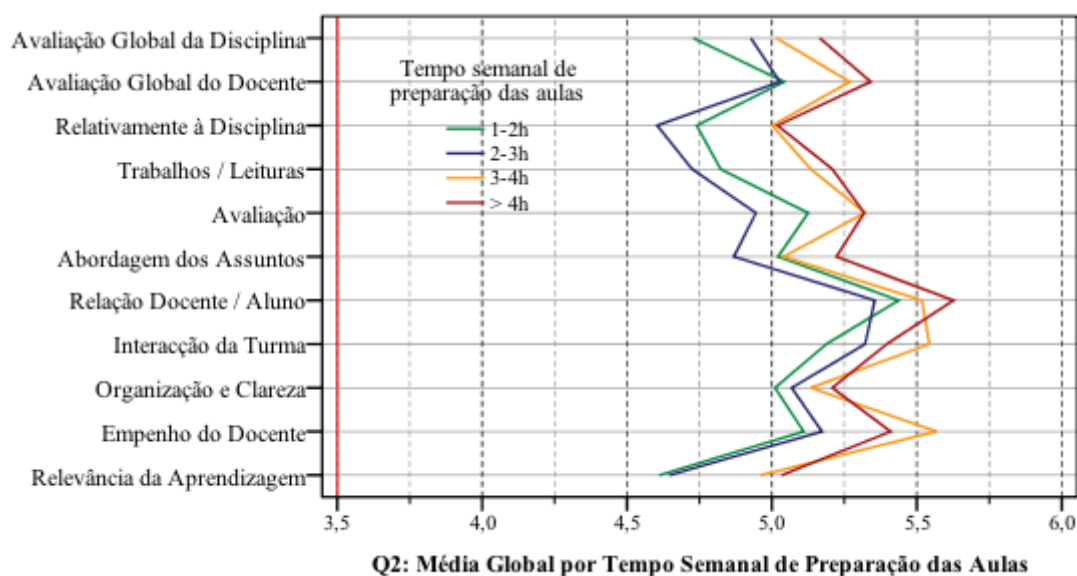


Gráfico 53 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXX, p. 373) permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em todos os factores, em função do tempo médio semanal de preparação das aulas (com valores de prova inferiores a 0,05).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 91, os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas superior a 4 horas têm uma avaliação média idêntica à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Avaliação* ($p > 0,05$), sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores ($p \leq 0,05$); têm uma avaliação idêntica à dos professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p > 0,05$), sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores ($p \leq 0,05$); e têm uma avaliação média idêntica à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 3 a 4 horas, em todos os factores ($p > 0,05$).

Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 3 a 4 horas têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,008$), o *Empenho do Docente* ($p < 0,001$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,003$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,037$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com um tempo

médio semanal de preparação das aulas de 2 a 3 horas, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p=0,018$), o *Empenho do Docente* ($p<0,001$), a *Avaliação* ($p<0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p=0,001$) e *Relativamente à Disciplina* ($p<0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas têm uma avaliação média idêntica à dos professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana para preparar as aulas, em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 91 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por tempo médio semanal de preparação das aulas

	1-2 vs 2-3	1-2 vs 3-4	1-2 vs >4	2-3 vs 3-4	2-3 vs >4	3-4 vs >4
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,008	0,000	0,018	0,000	1,000
Empenho do Docente	1,000	0,000	0,001	0,000	0,022	0,232
Organização e Clareza	1,000	0,426	0,035	1,000	0,295	1,000
Interacção da Turma	0,669	0,003	0,257	0,191	1,000	0,642
Relação Docente / Aluno	1,000	1,000	0,044	0,707	0,005	0,892
Abordagem dos Assuntos	0,814	1,000	0,028	0,291	0,000	0,299
Avaliação	0,523	0,102	0,126	0,000	0,000	1,000
Trabalhos / Leituras	1,000	0,037	0,001	0,001	0,000	1,000
Relativamente à Disciplina	0,577	0,063	0,020	0,000	0,000	1,000
Avaliação Global do Docente	1,000	0,248	0,011	0,202	0,007	1,000
Avaliação Global da Disciplina	0,415	0,100	0,000	1,000	0,121	1,000

Resultados Agregados por Factores da Disciplina (Q2)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados da ESS relativamente a cada factor/dimensão do questionário Q2 por factores da disciplina. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Na interpretação dos resultados aqui apresentados, deve ter-se em conta que um mesmo professor poderá figurar simultaneamente em mais do que uma das categorias dos factores da disciplina, ao contrário do que sucede na secção anterior, onde se garantem categorias mutuamente exclusivas relativamente a cada factor do professor.

Período

Cerca de 28,2% (108) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a disciplinas anuais, 49,3% (189) a disciplinas do 1º semestre e 22,5% (86) a disciplinas do 2º semestre (Tabela 92).

Tabela 92 – Q2: Questionários aplicados por período

Período		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Anual	108	28,2	28,2	28,2
	1º Semestre	189	49,3	49,3	77,5
	2º Semestre	86	22,5	22,5	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por período, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada período, é de 70,6% para as disciplinas anuais, 96,4% para as do 1º semestre e 72,3% para as do 2º semestre (Gráfico 54).

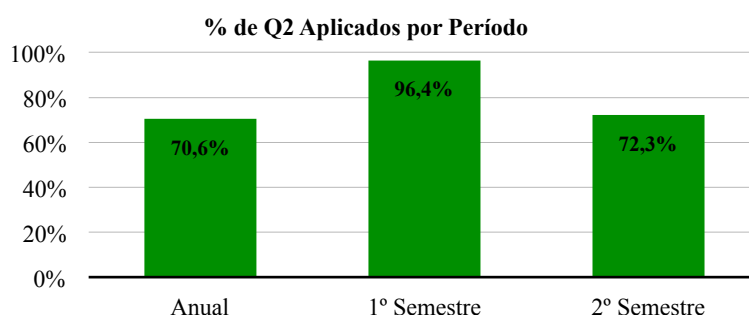


Gráfico 54 – Q2: Taxa de aplicação por período

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, a *Avaliação Global do Docente* a *Avaliação Global da Disciplina* e *Relativamente à Disciplina*, os professores têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nas disciplinas do 1º semestre. Neste último factor a avaliação média é idêntica às das disciplinas anuais, nas quais os professores têm uma percepção mais positiva do seu desempenho nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e a *Avaliação*.

No factor relacionado com a *Avaliação*, os professores têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nas disciplinas do 1º semestre, no factor associado à *Interacção da Turma* é nas disciplinas anuais, e nos restantes factores, é nas disciplinas do 2º semestre (Tabela 93 e Gráfico 55).

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXXII, p. 374) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação Global da Disciplina* e *Relativamente à Disciplina*, existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do período da disciplina ($p \leq 0,05$). Nos restantes factores, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Tabela 93 – Q2: Resultados agregados por período

	Período					
	Anual		1º Semestre		2º Semestre	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,80	0,80	4,83	0,64	4,71	0,62
Empenho do Docente	5,29	0,61	5,30	0,50	5,26	0,43
Organização e Clareza	5,16	0,64	5,15	0,62	4,93	0,53
Interacção da Turma	5,32	0,61	5,37	0,60	5,34	0,66
Relação Docente / Aluno	5,49	0,67	5,51	0,54	5,37	0,62
Abordagem dos Assuntos	4,95	0,63	5,12	0,61	4,92	0,47
Avaliação	5,23	0,67	5,11	0,67	5,19	0,56
Trabalhos / Leituras	4,91	0,76	5,01	0,73	4,89	0,62
Relativamente à Disciplina	4,87	0,73	4,87	0,62	4,66	0,66
Avaliação Global do Docente	5,16	0,72	5,20	0,72	5,07	0,52
Avaliação Global da Disciplina	4,99	0,72	5,02	0,77	4,77	0,69

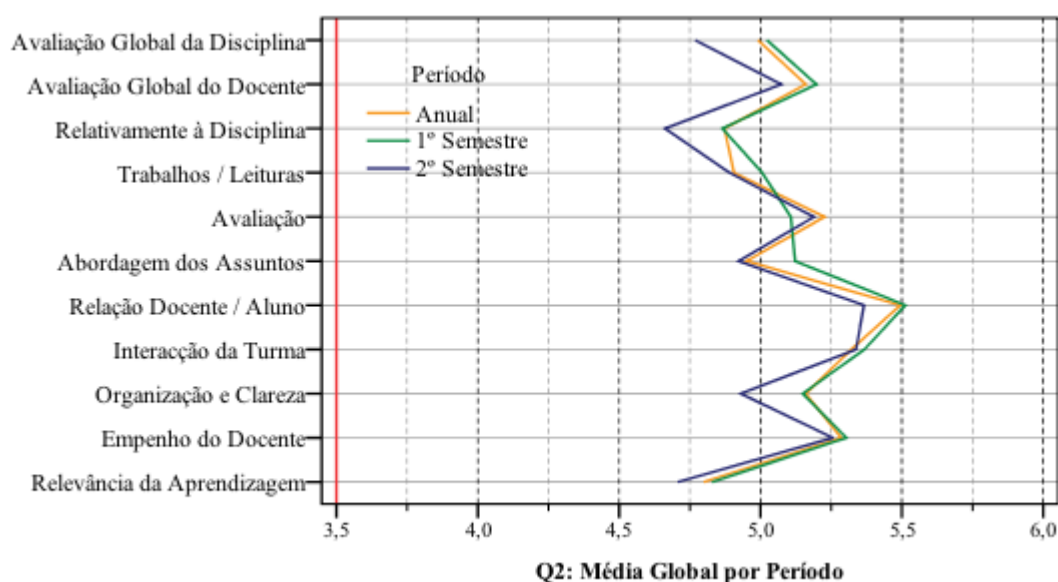


Gráfico 55 – Q2: Resultados agregados por período

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 94, nas disciplinas do 2º semestre os professores têm uma avaliação média significativamente inferior à das disciplinas anuais no factor relacionado com a *Organização e Clareza* ($p=0,020$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e têm uma avaliação média significativamente inferior à das disciplinas do 1º semestre nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p=0,011$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p=0,024$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$). Nas disciplinas anuais os professores têm uma avaliação média idêntica à das disciplinas do 1º semestre, em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 94 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por período

	Anual vs 1º Semestre	Anual vs 2º Semestre	1º Semestre vs 2º Semestre
Relevância da Aprendizagem	-	-	-
Empenho do Docente	-	-	-
Organização e Clareza	1,000	0,020	0,011
Interacção da Turma	-	-	-
Relação Docente / Aluno	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	0,056	1,000	0,063
Avaliação	-	-	-
Trabalhos / Leituras	-	-	-
Relativamente à Disciplina	1,000	0,071	0,057
Avaliação Global do Docente	-	-	-
Avaliação Global da Disciplina	1,000	0,120	0,024

Tipo de Aula

Na Tabela 95 apresenta-se o número de questionários Q2 aplicados, em função do tipo de aula. Na análise relativa a este factor, devem ter-se em conta algumas limitações relativamente à representatividade dos dados referentes às aulas de seminário e teórico-práticas, que representam 1,6% (6) e 2,6% (10) dos questionários aplicados, respectivamente. Cerca de 68,7% (263) dos questionários dizem respeito a aulas teóricas, 19,3% (74) a aulas práticas e 7,8% (30) a práticas laboratoriais.

Tabela 95 – Q2: Questionários aplicados por tipo de aula

Tipo de aula		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	Teórica	263	68,7	68,7	68,7
	Teórico-Prática	10	2,6	2,6	71,3
	Prática	74	19,3	19,3	90,6
	Prática Laboratorial	30	7,8	7,8	98,4
	Seminário	6	1,6	1,6	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por tipo de aula, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada tipo de aula, é de 79,2% para as aulas teóricas, 100% para as teórico-práticas, 90,2% para as práticas, 83,3% para as práticas laboratoriais e 85,7% para os seminários (Gráfico 56).

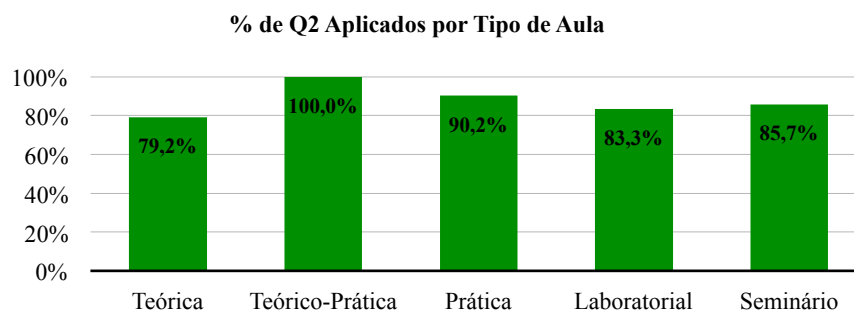


Gráfico 56 – Q2: Taxa de aplicação por tipo de aula

Nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação, Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, é nas aulas teórico-práticas (TP) que os professores têm uma percepção mais positiva do seu desempenho. Nos factor associado à *Relevância da Aprendizagem* é nas aulas práticas (P); nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e com a *Interacção da Turma* é nas práticas laboratoriais (PL); no factor relacionado com o *Empenho do Docente* têm a mesma avaliação nas aulas práticas e nas práticas laboratoriais; e nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* e os *Trabalhos/Leituras*, é nas aulas teóricas (T) que os professores têm uma percepção mais positiva do seu desempenho.

No factor relacionado com os *Trabalhos/Leituras*, os professores têm uma percepção menos positiva do seu desempenho nas aulas teórico-práticas. No factor associado à *Abordagem dos Assuntos* é nas práticas laboratoriais, no factor relacionado com a *Organização e Clareza* é nas aulas práticas e nos seminários (S), e nos restantes factores é nos seminários (Tabela 96 e Gráfico 57).

Tabela 96 – Q2: Resultados agregados por tipo de aula

	Tipo de Aula									
	Teórica		Teórico-Prática		Prática		Prática Laboratorial		Seminário	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,71	0,67	4,83	0,59	5,07	0,64	4,82	0,80	4,61	1,00
Empenho do Docente	5,26	0,52	5,35	0,36	5,37	0,48	5,37	0,53	4,96	0,84
Organização e Clareza	5,12	0,61	5,13	0,57	5,00	0,67	5,20	0,47	5,00	0,89
Interacção da Turma	5,38	0,62	5,33	0,67	5,26	0,62	5,41	0,48	4,95	0,83
Relação Docente / Aluno	5,50	0,59	5,80	0,42	5,37	0,64	5,46	0,54	5,00	0,89
Abordagem dos Assuntos	5,08	0,54	4,95	0,87	5,03	0,67	4,63	0,56	4,88	0,77
Avaliação	5,19	0,64	5,30	0,79	5,05	0,68	5,23	0,51	4,83	0,75
Trabalhos / Leituras	4,99	0,70	4,80	0,71	4,89	0,82	4,81	0,51	4,83	0,75
Relativamente à Disciplina	4,78	0,69	5,10	0,70	4,97	0,54	4,81	0,64	4,58	0,90
Avaliação Global do Docente	5,19	0,63	5,20	0,79	5,08	0,81	5,08	0,63	5,00	0,89
Avaliação Global da Disciplina	4,93	0,76	5,40	0,52	5,04	0,69	4,85	0,67	4,67	1,03

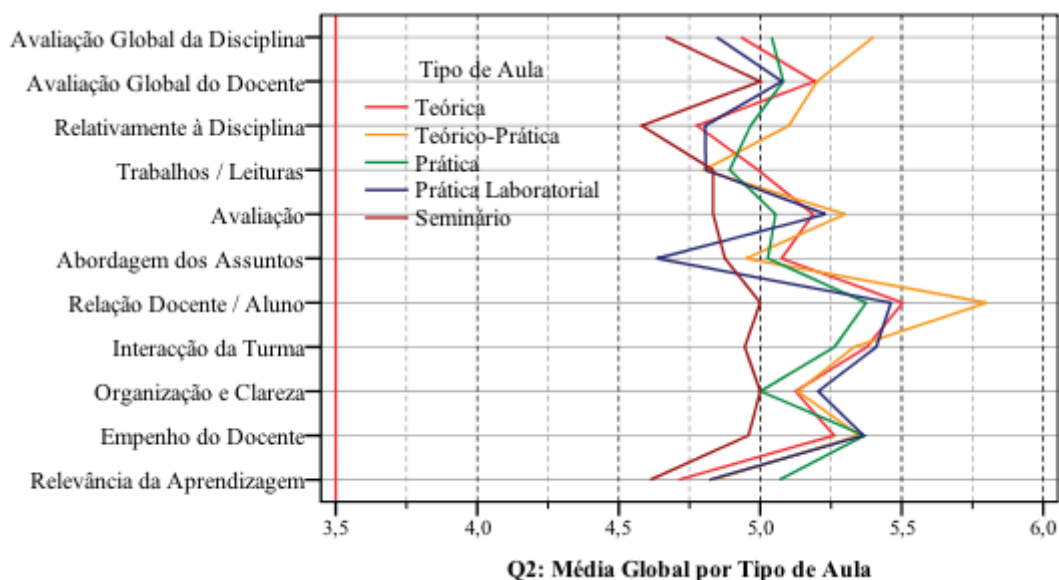


Gráfico 57 – Q2: Resultados agregados por tipo de aula

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXXIV, p. 375) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e a *Abordagem dos Assuntos* existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em função do tipo de aula ($p \leq 0,05$). Nos restantes factores, não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 97, nas aulas teóricas (T) a avaliação média dos professores é significativamente inferior à das aulas práticas (P), no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e é significativamente superior à das aulas práticas laboratoriais (PL) no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,005$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Nos restantes tipos de aula os professores têm uma avaliação média idêntica, em todos os factores ($p > 0,05$).

Tabela 97 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por tipo de aula

	T vs TP	T vs P	T vs PL	T vs S	TP vs P	TP vs PL	TP vs S	P vs PL	P vs S	PL vs S
Relevância da Aprendizagem	1,000	0,001	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Empenho do Docente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Organização e Clareza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interacção da Turma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Relação Docente / Aluno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Abordagem dos Assuntos	1,000	1,000	0,005	1,000	1,000	0,856	1,000	0,100	1,000	1,000
Avaliação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhos / Leituras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Relativamente à Disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global do Docente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global da Disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Resultados Agregados por Factores do Aluno (Q2)

Nesta secção apresentam-se os resultados agregados da ESS relativamente a cada factor/dimensão do questionário Q2, por factores do aluno. Apresentam-se também os itens referentes à *Avaliação Global do Docente* e da *Disciplina*.

Tal como referiu na secção anterior, também na interpretação dos resultados aqui apresentados se deve ter em conta que um mesmo professor poderá figurar simultaneamente em mais do que uma das categorias de cada factor do aluno.

Curso

Cerca de 13,8% (53) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores do curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública (ACSP), 13,1% (50) a professores do curso de Dietética (Diet), 16,7% (64) a professores do curso de Enfermagem, 20,1% (77) a professores do curso de Farmácia (Farm), 19,8% (76) a professores do curso de Fisioterapia e 16,4% (63) a professores do curso de Radiologia (Rad) (Tabela 98).

Tabela 98 – Q2: Questionários aplicados por curso

Curso		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	ACSP	53	13,8	13,8	13,8
	Diet	50	13,1	13,1	26,9
	Enf	64	16,7	16,7	43,6
	Farm	77	20,1	20,1	63,7
	Fisio	76	19,8	19,8	83,6
	Rad	63	16,4	16,4	100,0
Total		383	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por curso, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada curso, é de 79,1% no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública, 78,1% no de Dietética, 74,4% no de Enfermagem, 100% no de Farmácia, 70,4% no de Fisioterapia e 95,5% no de Radiologia (Gráfico 58).

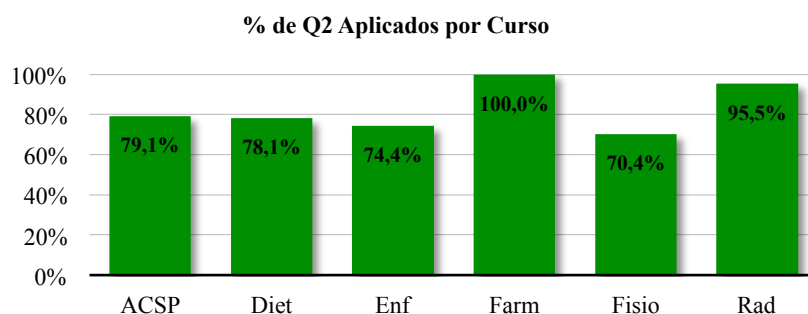


Gráfico 58 – Q2: Taxa de aplicação por curso

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Abordagem dos Assuntos*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, os professores que leccionam no curso de Enfermagem (Enf) são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho. Nos factores associados à *Interacção da Turma e aos Trabalhos/Leituras*, são os professores que leccionam no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública (ACSP), e nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* e com a *Avaliação*, são os professores que leccionam no curso de Radiologia (Rad).

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, são os professores que leccionam no curso de Dietética que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho. Nos factores associados ao *Empenho do Docente*, à *Abordagem dos Assuntos*, aos *Trabalhos/Leituras* e à *Avaliação Global do Docente*, são os professores que leccionam no curso de Farmácia. No factor relacionado com a *Avaliação*, os professores que leccionam no curso de Farmácia têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia. Nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente Aluno*, os professores que leccionam no curso de Fisioterapia são os que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho (Tabela 99 e Gráfico 59).

Tabela 99 – Q2: Resultados agregados por curso

	Curso											
	ACSP		Diet		Enf		Farm		Fisio		Rad	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,82	0,68	4,55	0,56	5,16	0,60	4,65	0,76	4,75	0,67	4,80	0,68
Empenho do Docente	5,40	0,47	5,28	0,46	5,44	0,52	5,16	0,44	5,20	0,62	5,30	0,52
Organização e Clareza	5,27	0,53	5,14	0,62	5,28	0,60	5,07	0,51	4,93	0,65	5,00	0,69
Interação da Turma	5,58	0,48	5,28	0,71	5,44	0,55	5,20	0,59	5,14	0,67	5,53	0,56
Relação Docente / Aluno	5,59	0,48	5,55	0,66	5,57	0,51	5,31	0,60	5,28	0,66	5,66	0,56
Abordagem dos Assuntos	5,17	0,43	4,92	0,57	5,28	0,68	4,83	0,52	4,97	0,60	5,03	0,61
Avaliação	5,31	0,65	5,14	0,60	5,10	0,63	5,07	0,64	5,07	0,64	5,33	0,70
Trabalhos / Leituras	5,18	0,65	5,04	0,61	5,10	0,80	4,69	0,50	4,76	0,85	5,08	0,70
Relativamente à Disciplina	4,87	0,76	4,51	0,81	5,08	0,52	4,68	0,55	4,87	0,63	4,87	0,65
Avaliação Global do Docente	5,31	0,62	5,09	0,51	5,34	0,77	5,04	0,60	5,06	0,72	5,16	0,73
Avaliação Global da Disciplina	5,08	0,69	4,67	0,70	5,32	0,59	4,72	0,71	4,94	0,72	5,00	0,86

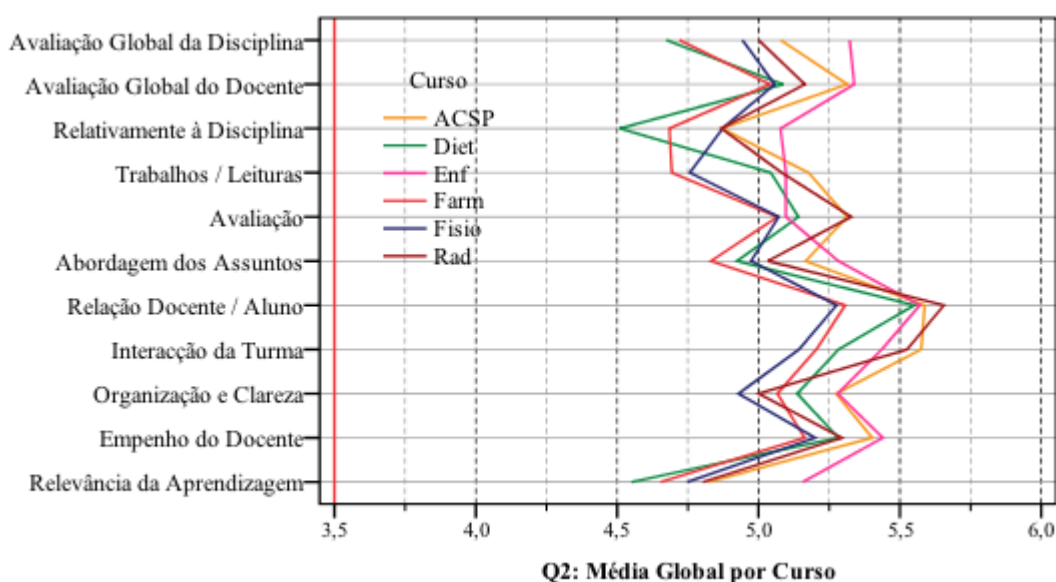


Gráfico 59 – Q2: Resultados agregados por curso

O teste de Kruskal-Wallis (ver Anexo I - XXXI, p. 374) permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em todos os factores, em função do curso que leccionam ($p \leq 0,05$).

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 100, os professores que leccionam no curso de Enfermagem (Enf) têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam no curso de Dietética (Diet), nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p < 0,001$), *Relativamente à Disciplina* ($p = 0,001$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia (Farm) nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*

($p < 0,001$), o *Empenho do Docente* ($p = 0,012$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p < 0,001$), os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,005$), *Relativamente à Disciplina* ($p = 0,005$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p < 0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia (Fisio) nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,003$), a *Organização e Clareza* ($p = 0,009$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,010$) e a *Avaliação Global da Disciplina* ($p = 0,045$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); superior à dos professores que leccionam no curso de Radiologia (Rad), no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem* ($p = 0,022$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e idêntica à dos professores que leccionam no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública (ACSP), em todos os factores ($p > 0,05$).

Os professores que leccionam no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p = 0,015$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p = 0,033$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,001$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* ($p = 0,026$), a *Interacção da Turma* ($p = 0,004$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,035$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam nos cursos de Dietética e de Radiologia, em todos os factores ($p > 0,05$).

Os professores que leccionam no curso de Radiologia têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p = 0,048$), a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,004$) e os *Trabalhos/Leituras* ($p = 0,010$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$); e têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* ($p = 0,012$) e a *Relação Docente/Aluno* ($p = 0,003$), sendo idêntica nos restantes factores ($p > 0,05$).

Os professores que leccionam no curso de Dietética têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam nos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Radiologia, em todos os factores ($p > 0,05$); e os professores que leccionam no curso de Fisioterapia têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam no curso de Farmácia, em todos os factores ($p > 0,05$).

Tabela 100 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por curso

	ACSP vs Diet	ACSP vs Enf	ACSP vs Farm	ACSP vs Fisio	ACSP vs Rad	Diet vs Enf	Diet vs Farm	Diet vs Fisio	Diet vs Rad	Enf vs Farm	Enf vs Fisio	Enf vs Rad	Farm vs Fisio	Farm vs Rad	Fisio vs Rad
Relevância da Aprendizagem	0,564	0,061	1,000	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000	0,666	0,000	0,003	0,022	1,000	1,000	1,000
Empenho do Docente	1,000	1,000	0,084	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,012	0,331	1,000	1,000	1,000	1,000
Organização e Clareza	1,000	1,000	0,888	0,026	0,513	1,000	1,000	0,666	1,000	0,499	0,009	0,277	1,000	1,000	1,000
Interacção da Turma	0,610	1,000	0,015	0,004	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,592	0,201	1,000	1,000	0,048	0,012
Relação Docente / Aluno	1,000	1,000	0,167	0,128	1,000	1,000	0,155	0,119	1,000	0,256	0,196	1,000	1,000	0,004	0,003
Abordagem dos Assuntos	0,906	1,000	0,033	0,371	1,000	0,058	1,000	1,000	1,000	0,000	0,010	0,421	1,000	0,733	0,392
Avaliação	1,000	1,000	0,271	0,403	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,681	1,000	0,101	0,165
Trabalhos / Leituras	1,000	1,000	0,001	0,035	1,000	1,000	0,080	0,737	1,000	0,005	0,111	1,000	1,000	0,010	0,184
Relativamente à Disciplina	0,228	1,000	1,000	1,000	1,000	0,001	1,000	0,207	0,144	0,005	0,796	1,000	1,000	0,961	1,000
Avaliação Global do Docente	1,000	1,000	0,345	0,716	1,000	0,409	1,000	1,000	1,000	0,074	0,191	1,000	1,000	1,000	1,000
Avaliação Global da Disciplina	0,175	1,000	0,105	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000	0,618	0,000	0,045	0,201	1,000	0,442	1,000

Ano Curricular

Cerca de 36,8% (141) dos questionários Q2 aplicados dizem respeito a professores que leccionaram ao 1º ano, 26,6% (102) ao 2º ano, 18,5% (71) ao 3º ano e 18,0% (69) ao 4º ano (Tabela 101).

Tabela 101 – Q2: Questionários aplicados por ano curricular

Ano curricular		N	%	% Válidos	% Acumulada
Casos Válidos	1º Ano	141	36,8	36,8	36,8
	2º Ano	102	26,6	26,6	63,4
	3º Ano	71	18,5	18,5	82,0
	4º Ano	69	18,0	18,0	100,0
	Total	383	100,0	100,0	

A “taxa de aplicação” por ano curricular, que traduz o rácio entre o número de questionários efectivamente aplicados e o número previsto de questionários a aplicar em cada ano curricular, é de 92,8% no 1º ano, 79,7% no 2º ano, 71,0% no 3º ano e 78,4% no 4º ano (Gráfico 60).

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação* e a *Avaliação Global da Disciplina*, os professores que leccionam ao 4º ano são os que têm uma percepção mais positiva do seu desempenho. Nos factores associados ao *Empenho do Docente*, à *Abordagem dos Assuntos*, aos *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e à *Avaliação Global do Docente*, são os

professores que leccionam ao 3º ano, e no factor relacionado com a *Organização e Clareza*, são os professores que leccionam ao 2º ano.

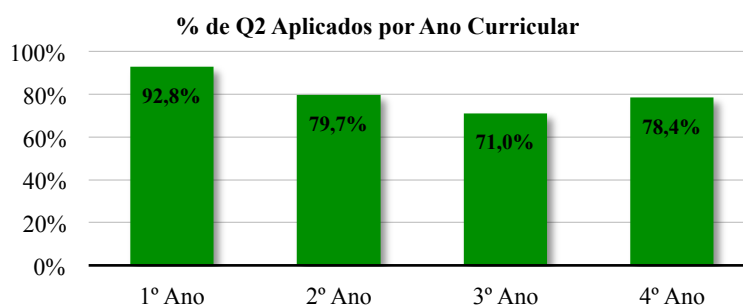


Gráfico 60 – Q2: Taxa de aplicação por ano curricular

Nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, são os professores que leccionam ao 1º ano que têm uma percepção menos positiva do seu desempenho. Nos factores associados aos *Trabalhos/Leituras* e à *Avaliação Global do Docente*, são os professores que leccionam ao 2º ano, e no factor relacionado com o *Empenho do Docente*, são os professores que leccionam ao 4º ano (Tabela 102 e Gráfico 61).

Tabela 102 – Q2: Resultados agregados por ano curricular

	Ano Curricular							
	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	4,73	0,59	4,81	0,73	4,80	0,81	4,90	0,68
Empenho do Docente	5,23	0,51	5,34	0,53	5,38	0,51	5,22	0,53
Organização e Clareza	5,04	0,56	5,15	0,64	5,12	0,67	5,14	0,62
Interacção da Turma	5,28	0,60	5,37	0,67	5,35	0,58	5,45	0,60
Relação Docente / Aluno	5,35	0,55	5,53	0,65	5,48	0,61	5,64	0,57
Abordagem dos Assuntos	4,88	0,56	5,02	0,66	5,23	0,51	5,13	0,56
Avaliação	5,05	0,57	5,19	0,62	5,21	0,72	5,28	0,75
Trabalhos / Leituras	4,92	0,74	4,87	0,69	5,10	0,66	4,98	0,76
Relativamente à Disciplina	4,76	0,58	4,82	0,61	4,99	0,71	4,78	0,82
Avaliação Global do Docente	5,13	0,58	5,08	0,77	5,34	0,73	5,15	0,62
Avaliação Global da Disciplina	4,88	0,69	4,90	0,76	5,07	0,78	5,08	0,78

O teste de Kruskal-Wallis (ver 0, p. 375) permite concluir que, nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação*, existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação média dos professores, em função do ano curricular a que leccionam ($p \leq 0,05$). Nos restantes factores não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

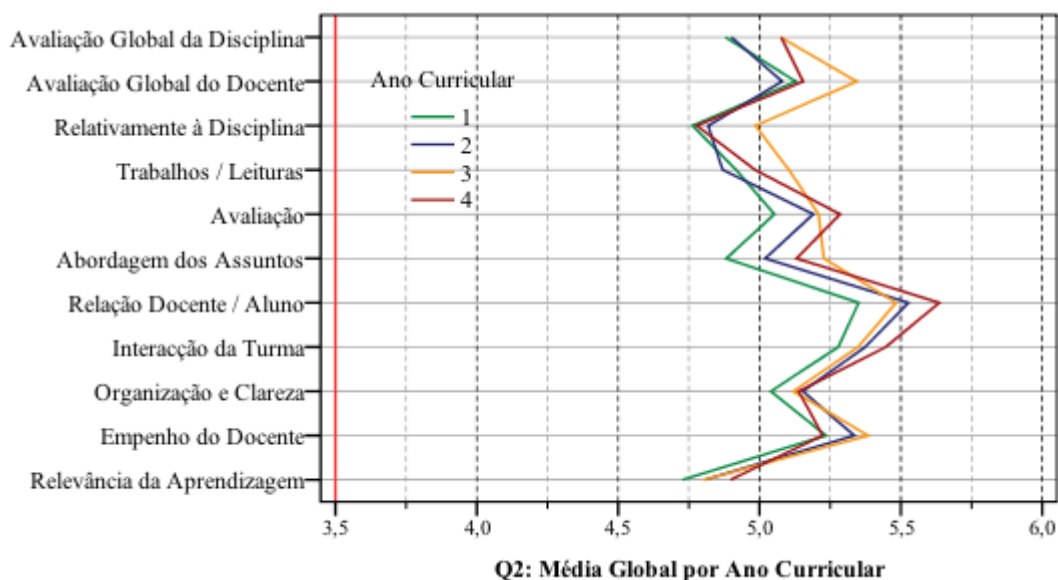


Gráfico 61 – Q2: Resultados agregados por ano curricular

De acordo com as *comparações múltiplas não paramétricas*, cujos valores de prova se apresentam na Tabela 103, os professores que leccionam ao 1º ano têm uma avaliação média significativamente inferior à dos que leccionam ao 2º ano, no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* ($p=0,020$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); inferior à dos professores que leccionam ao 3º ano, no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,003$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$); e inferior à avaliação dos professores que leccionam ao 4º ano, nos factores relacionados com *Relação Docente/Aluno* ($p=0,002$), a *Abordagem dos Assuntos* ($p=0,045$) e a *Avaliação* ($p=0,021$), sendo idêntica nos restantes factores ($p>0,05$).

Os professores que leccionam ao 2º, 3º e 4º anos têm uma avaliação média idêntica, em todos os factores ($p>0,05$).

Tabela 103 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por ano curricular

	1º vs 2º	1º vs 3º	1º vs 4º	2º vs 3º	2º vs 4º	3º vs 4º
Relevância da Aprendizagem	-	-	-	-	-	-
Empenho do Docente	-	-	-	-	-	-
Organização e Clareza	-	-	-	-	-	-
Interacção da Turma	-	-	-	-	-	-
Relação Docente / Aluno	0,020	0,457	0,002	1,000	1,000	0,630
Abordagem dos Assuntos	0,632	0,003	0,045	0,291	1,000	1,000
Avaliação	0,653	0,254	0,021	1,000	0,884	1,000
Trabalhos / Leituras	-	-	-	-	-	-
Relativamente à Disciplina	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global do Docente	-	-	-	-	-	-
Avaliação Global da Disciplina	-	-	-	-	-	-

6.4 Análise de Concordância da Percepção de Alunos e de Docentes

Nesta secção apresenta-se uma análise comparativa das respostas obtidas pelos alunos e pelos docentes, em cada factor e em cada item comum⁴⁴ dos questionários *Q1* e *Q2*.

Esta análise está sustentada na comparação de valores médios obtidos em cada factor e em cada item. Contudo, o seu objectivo é o de estabelecer uma “relação de ordem” patente nas respostas de alunos e de docentes e não uma “comparação directa” dos valores médios obtidos em cada factor e em cada item. É neste contexto que se designa a referida análise como *análise de concordância*.

Na Tabela 104 apresenta-se o valor médio e o desvio padrão obtidos em cada factor dos questionários *Q1* e *Q2*, assim como o número de questionários considerados no cálculo desses valores.

Tabela 104 – Concordância entre *Q1* e *Q2*, por Factor

	Questionário					
	<i>Q1</i>			<i>Q2</i>		
	N	Média	DP	N	Média	DP
Relevância da Aprendizagem	11378	4,47	0,94	381	4,79	0,68
Empenho do Docente	11374	4,50	0,95	381	5,28	0,52
Organização e Clareza	11364	4,45	0,94	383	5,11	0,61
Interação da Turma	11349	4,56	0,94	383	5,35	0,61
Relação Docente / Aluno	11356	4,69	0,97	383	5,48	0,60
Abordagem dos Assuntos	11101	4,47	0,86	381	5,04	0,59
Avaliação	11026	4,45	1,01	379	5,17	0,66
Trabalhos / Leituras	10170	4,39	0,98	373	4,97	0,72
Relativamente à Disciplina	11366	4,28	0,99	383	4,83	0,67
Avaliação Global do Docente	11323	4,57	1,09	381	5,14	0,68
Avaliação Global da Disciplina	11312	4,49	1,09	383	4,95	0,74

De acordo com o Gráfico 62, em cada um dos factores, o valor médio correspondente aos questionários dos docentes (*Q2*) é sempre superior ao dos alunos (*Q1*). Esta diferença pode ser interpretada da seguinte forma: em cada factor, os docentes autoavaliam-se melhor do que os alunos os avaliam.

De uma forma geral, os factores com o valor médio mais elevado no *Q1*, são também os que têm o valor médio mais elevado no *Q2* e os que têm o valor médio mais baixo no *Q1*, são também os que têm valor médio mais baixo no *Q2*. Fica assim patente a existência de uma

⁴⁴ Note-se que o item “*Integração no Plano de Estudos*” só se encontra no questionário aos Docentes.

relação de concordância, espelhada na avaliação dos factores, quer por alunos, quer por docentes. Esta relação pode ser interpretada da seguinte forma: os factores em que os alunos melhor avaliam os docentes, correspondem aos factores em que os docentes melhor se autoavaliam e os factores em que os alunos pior avaliam os docentes, correspondem aos factores em que os docentes pior se autoavaliam.

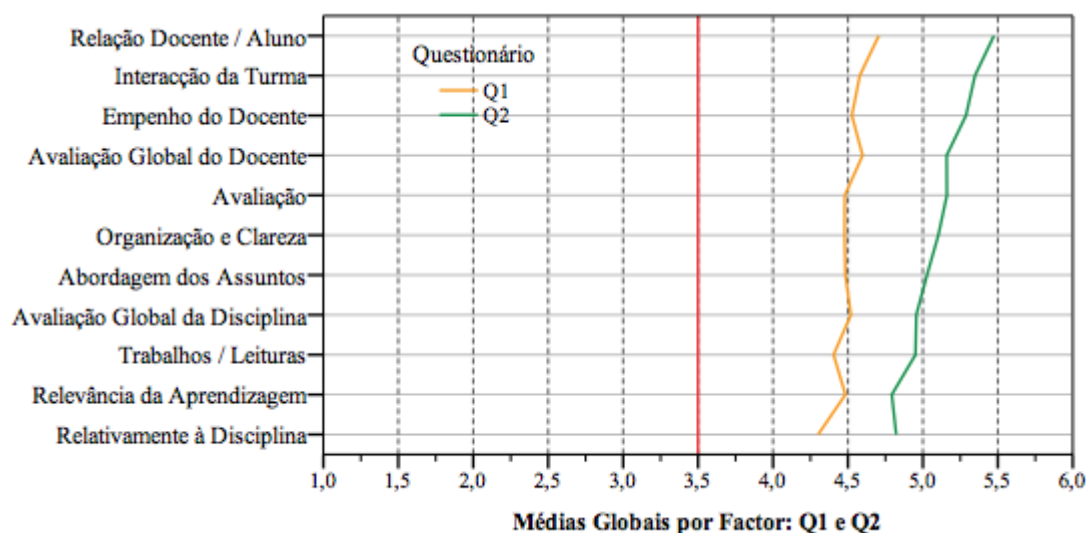


Gráfico 62 – Concordância entre $Q1$ e $Q2$, por Factor

No Gráfico 63 apresenta-se o diagrama de dispersão constituído pelos pares ordenados $F_i = (Q1_i, Q2_i)$, onde $Q1_i$ corresponde ao valor médio do factor F_i no questionário $Q1$, e $Q2_i$ corresponde ao valor médio do factor F_i no questionário $Q2$.

O ajustamento de uma recta à nuvem de pontos observada (com base num *modelo de regressão linear simples*) resultou num coeficiente de correlação amostral $R=0,772$. Este valor indica um bom grau de ajustamento linear entre os valores médios dos factores do $Q1$ e do $Q2$, estando estas variáveis correlacionadas positivamente, isto é, quanto maior o valor médio do factor F_i no questionário $Q1$, maior o valor médio do factor F_i no questionário $Q2$.

Tomando como referência o modelo linear ajustado, os factores onde ocorreu maior discordância⁴⁵ entre a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos docentes foram os seguintes⁴⁶: *Relevância da Aprendizagem*, *Avaliação Global da Disciplina* e *Empenho do Docente*. Nos questionários de autoavaliação dos docentes, os dois primeiros factores são

⁴⁵ Utilizou-se como “*indicador de discordância*” em cada factor F_i , o valor do erro quadrático associado ao par ordenado $(Q1_i, Q2_i)$, relativamente à recta ajustada pelo modelo de regressão linear simples.

⁴⁶ Factores assinalados a cor diferente no gráfico.

“subavaliados” e o terceiro factor é “sobreavaliado”, quando comparados com a avaliação média que esses factores têm nos questionários aos alunos.

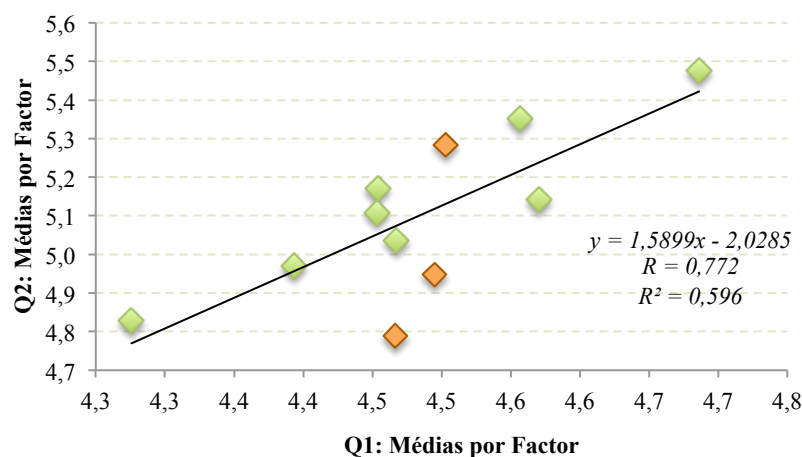


Gráfico 63 – Regressão Linear: Concordância entre *Q1* e *Q2*, por Factor

Na Tabela 105 apresenta-se o valor médio e o desvio padrão obtidos em cada item dos questionários *Q1* e *Q2*, assim como o número de questionários considerados no cálculo desses valores.

Tabela 105 – Concordância entre *Q1* e *Q2*, por Item

	Questionário					
	<i>Q1</i>			<i>Q2</i>		
	N	Média	DP	N	Média	DP
Interesse pela matéria	11290	4,26	1,11	373	4,77	0,83
Utilidade do que aprendeu	11357	4,68	1,07	369	5,00	0,84
Compreensão e assimilação	11309	4,46	0,95	379	4,61	0,76
Dinamismo das aulas	11333	4,30	1,14	379	5,06	0,77
Organização das aulas	11294	4,23	1,14	381	4,80	0,79
Empenho na leccionação	11305	4,62	1,04	381	5,55	0,63
Cumprimento dos horários	11304	4,87	1,05	381	5,73	0,60
Clareza	11327	4,46	1,02	383	5,11	0,71
Materiais de apoio	11193	4,49	1,10	383	5,26	0,75
Ritmo das aulas	11156	4,41	1,03	377	4,95	0,81
Participação e discussão	11296	4,51	0,98	383	5,33	0,70
Expressão de ideias e questões	11301	4,57	0,96	383	5,42	0,67
Respostas adequadas	11281	4,59	0,99	383	5,31	0,64
Cordialidade	11325	4,71	1,02	383	5,50	0,63
Preocupação/interesse	11287	4,66	1,05	381	5,46	0,64
Disponibilidade para atendimento	10591	4,71	1,05	383	5,46	0,70
Comparação entre teorias/modelos	10595	4,43	0,90	363	4,85	0,76
Contexto das ideias/conceitos	10880	4,47	0,91	365	5,04	0,76
Outros pontos de vista	10726	4,46	0,94	363	5,01	0,71
Desenvolvimentos recentes	10739	4,54	0,93	375	5,22	0,73

Tabela 105 – Concordância entre *Q1* e *Q2*, por Item (continuação)

	Questionário					
	<i>Q1</i>			<i>Q2</i>		
	N	Média	DP	N	Média	DP
Trabalhos	10416	4,49	1,03	349	5,24	0,75
Métodos de avaliação	10859	4,43	1,09	377	5,13	0,80
Utilidade dos trabalhos e/ou leituras	9968	4,41	1,00	373	5,02	0,84
Quantidade de trabalhos e/ou leituras	9938	4,38	1,00	360	4,94	0,77
Acessibilidade/facilidade	11296	3,96	1,09	361	4,43	1,00
Exigência/carga de trabalho	11284	4,14	1,00	383	4,66	0,95
Importância/relevância	11291	4,43	1,22	381	5,20	0,89
Formação humana e ética	11171	4,34	1,17	359	4,57	1,33
Formação técnica	11214	4,52	1,25	377	5,08	0,99
Avaliação Global do Docente	11323	4,57	1,09	381	5,14	0,68
Avaliação Global da Disciplina	11312	4,49	1,09	383	4,95	0,74

De acordo com o Gráfico 64, em cada um dos itens, o valor médio correspondente aos questionários dos docentes é sempre superior ao dos alunos. De forma idêntica ao que sucede na análise de concordância por factor, esta diferença pode ser interpretada da seguinte forma: em cada item, os docentes autoavaliam-se melhor do que os alunos os avaliam.

De uma forma geral, os itens com o valor médio mais elevado no *Q1*, são os que têm o valor médio mais elevado no *Q2* e os que têm o valor médio mais baixo no *Q1*, são os que têm valor médio mais baixo no *Q2*. Assim, também ao nível dos itens fica patente a existência de uma relação de concordância na avaliação realizada por alunos e por docentes. Esta relação pode ser entendida da seguinte forma: os itens em que os alunos melhor avaliam os docentes, correspondem aos itens em que os docentes melhor se autoavaliam e os itens em que os alunos pior avaliam os docentes, correspondem aos itens em que os docentes pior se autoavaliam.

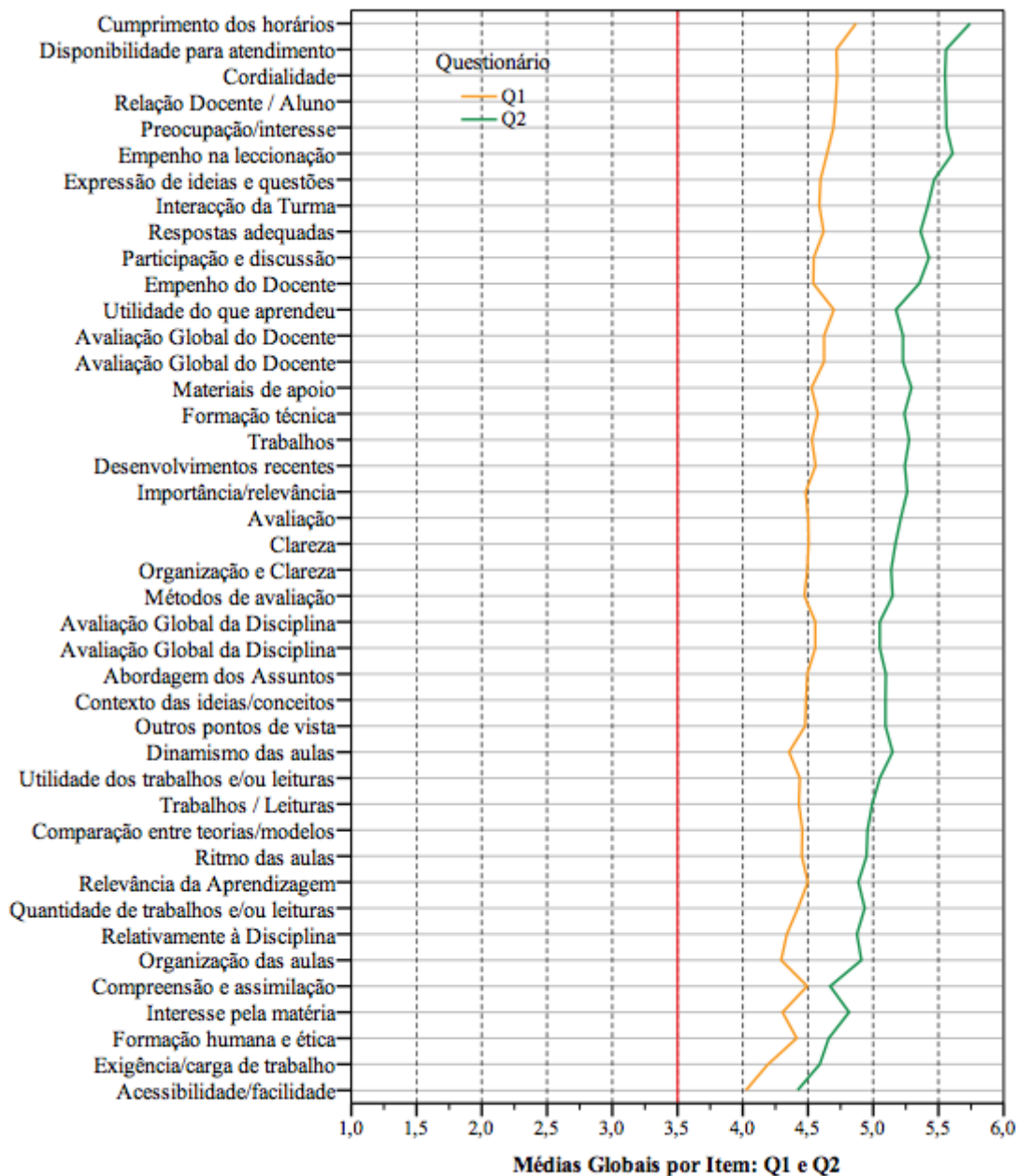


Gráfico 64 – Concordância entre Q1 e Q2, por Item

No Gráfico 65 apresenta-se o diagrama de dispersão constituído pelos pares ordenados $I_j = (Q1_j, Q2_j)$, onde $Q1_j$ corresponde ao valor médio do item I_j no questionário Q1, e $Q2_j$ corresponde ao valor médio do item I_j no questionário Q2.

O ajustamento de uma recta à nuvem de pontos observada (com base num *modelo de regressão linear simples*) resultou num coeficiente de correlação amostral $R=0,834$. Este valor indica um grau de ajustamento linear muito bom entre os valores médios dos itens do Q1 e do Q2, estando estas variáveis correlacionadas positivamente, isto é, quanto maior o

valor médio do item I_j no questionário $Q1$, maior o valor médio do item I_j no questionário $Q2$.

Tomando como referência o modelo linear ajustado, os itens onde ocorreu maior discordância⁴⁷ entre a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos docentes foram os seguintes⁴⁸: *Compreensão e assimilação*, *Utilidade do que aprendeu* e *Formação humana e ética*. Nos questionários de autoavaliação dos docentes, estes itens são “subavaliados”, quando comparados com a avaliação média desses itens nos questionários aos alunos.

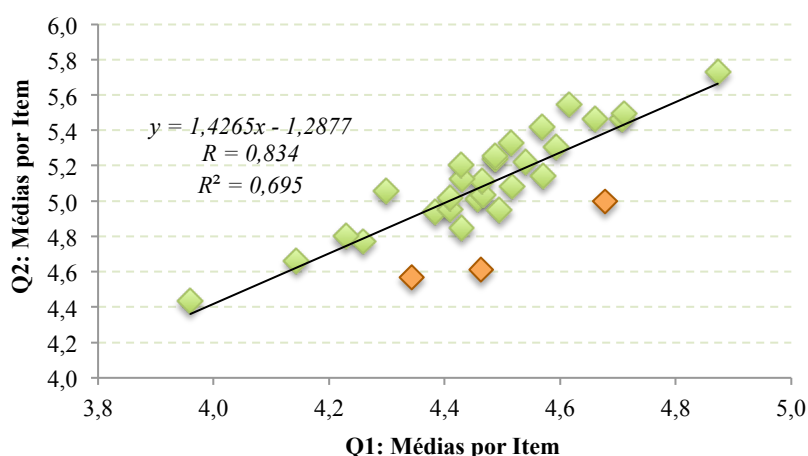


Gráfico 65 – Regressão Linear: Concordância entre $Q1$ e $Q2$, por Item

6.5 Síntese da Análise e Discussão dos Dados

Nesta secção salientam-se os aspectos mais importantes que resultaram da análise dos questionários aos alunos e aos docentes.

Questionários aos Alunos

O questionário aos alunos apresentou uma medida de fiabilidade interna excelente (alfa de Cronbach = 0,977), com taxas de não resposta inferiores a 0,7% por item (valor considerado residual). Os dois itens que apresentam a taxa mais elevada de resposta *SO/NS* (na ordem dos 12%) são a *Quantidade de trabalhos e/ou leituras* e a *Utilidade dos trabalhos e/ou leituras*,

⁴⁷ Utilizou-se como “indicador de discordância” em cada item I_j , o valor do erro quadrático associado ao par ordenado $(Q1_j, Q2_j)$, relativamente à recta ajustada pelo modelo de regressão linear simples.

⁴⁸ Itens assinalados a cor diferente no gráfico.

itens que constituem a dimensão *Trabalhos/Leituras*, que define a percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados pelo docente. Estas taxas devem ser interpretadas de forma cautelosa, uma vez que se tratam de itens que podem não se aplicar a determinadas disciplinas ou tipos de aula.

Globalmente, os resultados agregados por item revelaram-se bastante positivos, com valores médios compreendidos entre 3,96 e 4,87 (numa escala de 1 a 6).

Destacam-se como “pontos fortes” o *Cumprimento dos horários* (“*O docente cumpriu o horário das aulas e de outras actividades programadas*”, com um valor médio de 4,87); a *Cordialidade* (“*O docente mostrou-se cordial na relação com os alunos*”, com um valor médio de 4,71); a *Disponibilidade para atendimento*: (“*O docente mostrou-se disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas*”, com um valor médio de 4,71); a *Utilidade do que aprendeu* (“*Nas aulas aprendeu algo que considera útil*”, com um valor médio de 4,68); e a *Preocupação/interesse* (“*O docente mostrou preocupação/interesse pelos alunos*”, com um valor médio de 4,66).

Destacam-se como “pontos fracos” a *Acessibilidade/facilidade* (“*Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso*”, com um valor médio de 3,96); a *Exigência/carga de trabalho* (“*A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada comparativamente às outras disciplinas do curso*”, com um valor médio de 4,14); a *Organização das aulas* (“*O modo como o docente organizou as aulas cativou o seu interesse*”, com um valor médio de 4,23); o *Interesse pela matéria* (“*A frequência das aulas aumentou o seu interesse pela matéria*”, com um valor médio de 4,26); e o *Dinamismo das aulas* (“*O docente imprimiu dinamismo às aulas*”, com um valor médio de 4,30).

A combinação dos três últimos itens mencionados no grupo de pontos fracos evidencia um vector da componente pedagógica relacionado com a organização das aulas, o dinamismo imprimido na leccionação e o impacto da frequência das aulas no aumento de interesse pela matéria, o qual poderá constituir objecto de formação junto da comunidade docente.

A análise dos resultados agregados por factor foi também bastante positiva, com valores médios compreendidos entre 4,28 e 4,69.

Evidenciam-se como “pontos fortes” (com valor médio superior a 4,50) a *Relação Docente/Aluno* (consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos e qualidade do contacto entre alunos e docentes); a *Interacção da Turma* (interacção verbal entre alunos e docente, que se reflecte na forma como as matérias são abordadas); e o *Empenho do Docente* (capacidade do docente em cativar o interesse dos alunos através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas).

Evidenciam-se como “pontos fracos” (com valor médio inferior a 4,40) os factores *Relativamente à Disciplina* (percepção da carga de trabalho, grau de dificuldade e importância da disciplina); e *Trabalhos/Leituras* (percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados).

Os factores referentes à *Relevância da Aprendizagem*, à *Abordagem dos Assuntos*, à *Avaliação* e à *Organização e Clareza*, apresentam um valor médio de 4,48, o que traduz uma percepção positiva da qualidade do ensino/aprendizagem. Os itens da *Avaliação Global do Docente* e da *Avaliação Global da Disciplina*, com valores médios de 4,60 e de 4,52, respectivamente, evidenciam que quer o docente quer a disciplina assumem percepções muito favoráveis por comparação com outras disciplinas e outros docentes no âmbito do curso em análise.

Os resultados agregados por factores do professor indicam que os professores do género masculino são significativamente melhor avaliados que os do género feminino nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação Global do Docente*, a *Avaliação Global da Disciplina*, a *Relevância da Aprendizagem* e o *Empenho do Docente*. Nos restantes factores são avaliados de forma idêntica.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função da sua idade. Os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos restantes professores na maior parte dos factores. São excepções os factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, no qual obtêm uma avaliação média idêntica à dos professores com menos de 30 anos de idade; *Relativamente à Disciplina*, onde a avaliação média é idêntica à dos professores com menos de 30 anos ou com 50 ou mais anos de idade; e com a *Avaliação Global da Disciplina*, no qual a avaliação média é idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade.

Os professores com 50 ou mais anos de idade têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores com menos de 30 anos, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global do Docente*, sendo avaliados de forma idêntica nos restantes factores; significativamente inferior à dos professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global do Docente*, superior no factor *Relativamente à Disciplina* e idêntica nos restantes factores.

Os professores com menos de 30 anos de idade têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos, no factores relacionados com

a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo avaliados de forma idêntica nos restantes factores.

O único factor em que existem diferenças significativas na avaliação média dos professores entre todas as faixas etárias tem a ver com o *Empenho do Docente*, no qual os que têm idade compreendida entre os 40 e os 49 anos são os melhor avaliados, seguidos dos que têm menos de 30 anos, depois pelos que têm entre 30 e 39 anos e, finalmente, pelos que têm 50 ou mais anos de idade.

A habilitação académica do professor é também um factor em função do qual a sua avaliação difere significativamente, em todos os factores. Os professores com mestrado têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com doutoramento em todos os factores, e superior à dos professores com licenciatura nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e com a *Avaliação Global do Docente*, sendo idêntica nos restantes factores. Os professores com licenciatura têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com doutoramento nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, *Relativamente à Disciplina*, com a *Avaliação Global do Docente* e com a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função da sua condição contratual perante a Instituição. Os professores com avença têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com contrato, em todos os factores; idêntica à dos professores do quadro nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e *Relativamente à Disciplina*, e à dos professores a módulos nos factores *Relativamente à Disciplina* e *Avaliação Global da Disciplina*, sendo significativamente superior nos restantes factores.

Os professores do quadro têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com contrato nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores a módulos têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores do quadro nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global do Docente*, e inferior à dos professores com contrato nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, *Relativamente à*

Disciplina e a Avaliação Global do Docente. Nos restantes factores, a avaliação dos professores a módulos é idêntica à dos professores do quadro e à dos professores com contrato.

O único factor em que existem diferenças significativas na avaliação média dos professores entre todas as categorias da condição perante a Instituição tem a ver com o *Empenho do Docente*, no qual os professores com avença são os melhor avaliados, seguidos dos professores do quadro, depois pelos professores com contrato e, finalmente, pelos professores a módulos.

No que diz respeito ao tipo de ligação à Instituição e ao tipo de ligação à Escola, os professores a tempo parcial são significativamente melhor avaliados do que os professores a tempo integral, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem, Relativamente à Disciplina e a Avaliação Global da Disciplina*. Nos restantes factores, são avaliados de forma idêntica.

A área científica do professor é também um factor em função do qual a sua avaliação difere significativamente, em todos os factores. Os professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores das áreas das Ciências Sociais, das Artes e Humanidades e das Ciências Naturais, em todos os factores; significativamente superior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia na maior parte dos factores, excepto nos relacionados com a *Avaliação e os Trabalhos/Leituras*, nos quais têm uma avaliação média idêntica; e significativamente superior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem, Relativamente à Disciplina e a Avaliação Global da Disciplina*. Nos restantes factores, a avaliação média dos professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde é idêntica à dos professores da área das Ciências Exactas.

Os professores da área das Ciências Sociais têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Artes e Humanidades nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno, a Avaliação, os Trabalhos/Leituras e Relativamente à Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores; têm uma avaliação significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas, na maior parte dos factores, e idêntica nos factores *Relativamente à Disciplina e Avaliação Global da Disciplina*; significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Naturais, na maior parte dos factores, e idêntica nos factores relacionados com a *Interação da Turma e a Abordagem dos Assuntos*; e significativamente inferior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia, na maior parte dos factores, sendo idêntica nos factores relacionados com o *Empenho do Docente, a Interação da Turma e a Abordagem dos Assuntos*.

Os professores da área das Artes e Humanidades têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas na maior parte dos factores, sendo idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Avaliação* e a *Avaliação Global da Disciplina*; têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Naturais na maior parte dos factores, sendo idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*; e têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores da área das Ciências Naturais têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia no factor relacionado com o *Empenho do Docente*, sendo idêntica nos restantes factores; e têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, significativamente superior nos factores *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, e idêntica nos restantes factores.

Os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia têm uma avaliação média significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global do Docente*, significativamente superior nos factores *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, e idêntica nos restantes factores.

Quando se considera o número de anos que o professor lecciona a disciplina, a avaliação é idêntica nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, mas significativamente diferente nos restantes factores. Os professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, ou há 4 ou 5 anos, na maior parte dos factores, sendo idêntica à dos primeiros nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* e a *Organização e Clareza*, e à dos segundos, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global do Docente*; e têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos nos factores relacionados com a *Avaliação* e a *Avaliação Global do Docente*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, no factor relacionado com a *Avaliação Global do Docente*, significativamente inferior no factor *Relativamente à Disciplina*, e idêntica nos restantes factores.

Os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos têm uma avaliação idêntica à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano e à dos que leccionam a disciplina há 4 ou 5 anos, em todos os factores.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função do tempo médio semanal de preparação das aulas. Os professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana na preparação das aulas têm uma avaliação significativamente superior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é inferior a 1 hora, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores. Têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que despendem em média 3 a 4 horas por semana, em todos os factores, e significativamente superior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas ou superior a 4 horas, na maior parte dos factores, sendo idêntica à dos primeiros no factor *Relativamente à Disciplina*, e à dos segundos nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação* e *Relativamente à Disciplina*.

Os professores que despendem, em média, menos de 1 hora por semana na preparação das aulas têm uma avaliação significativamente inferior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas ou de 3 a 4 horas, no factor relacionado com a *Avaliação*, sendo idêntica à destes nos restantes factores; e têm uma avaliação significativamente inferior à dos professores que despendem em média mais de 4 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores que despendem em média mais de 4 horas por semana na preparação das aulas têm uma avaliação significativamente superior à dos professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 3 a 4 horas, em todos os factores; e significativamente superior à dos professores que despendem em média 1 a 2 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores cujo tempo médio semanal de preparação das aulas é de 1 a 2 horas têm uma avaliação idêntica à dos professores que despendem em média 3 a 4 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e os *Trabalhos/Leituras*, sendo significativamente superior à destes nos restantes factores.

De acordo com os resultados agregados por factores da disciplina, no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* não há diferenças significativas na avaliação dos professores, em função do período lectivo da disciplina. Em todos os outros factores existem diferenças significativas. Nas disciplinas do 2º semestre os professores têm uma avaliação significativamente superior às do 1º semestre nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e a *Avaliação Global do Docente*; inferior nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e *Relativamente à Disciplina*; e idêntica no factor relacionado com a *Avaliação Global da Disciplina*. Têm uma avaliação significativamente superior às disciplinas anuais no factor relacionado com a *Avaliação*, inferior nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores. Nas disciplinas anuais os professores têm uma avaliação significativamente superior às do 1º semestre nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, e idêntica nos restantes factores.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função do tipo de aula. Nas aulas de seminário os professores têm uma avaliação significativamente superior à das aulas teóricas, na maior parte dos factores. São excepção a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação*, nos quais têm uma avaliação idêntica. Têm uma avaliação significativamente superior à das práticas laboratoriais nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global do Docente*, sendo idêntica nos restantes factores; têm uma avaliação significativamente superior à das aulas teórico-práticas no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno* e idêntica em todos os outros factores; e têm uma avaliação idêntica à das aulas práticas em todos os factores.

Nas aulas teóricas, os professores têm uma avaliação significativamente inferior à das aulas práticas em todos os factores, significativamente inferior à das aulas teórico-práticas nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes

factores; e significativamente inferior à das aulas práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

Nas aulas práticas, os professores têm uma avaliação idêntica à das práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, e significativamente superior em todos os outros factores; e têm uma avaliação média idêntica à das aulas teórico-práticas em todos os factores. Nas aulas teórico-práticas, os professores têm uma avaliação significativamente superior à das práticas laboratoriais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os resultados agregados por factores do aluno revelam diferenças significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do curso do aluno. Os alunos do curso de Enfermagem avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Fisioterapia, em todos os factores; melhor do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública na maior parte dos factores, avaliando-os de forma idêntica no factor relacionado com a *Avaliação*; melhor do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, *Relativamente à Disciplina*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; melhor do que os alunos de Radiologia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; e melhor do que os alunos de Dietética nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos do curso de Fisioterapia avaliam significativamente pior os seus professores do que os alunos de Dietética nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e a *Avaliação Global do Docente*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; pior do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e *Relativamente à Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; pior do que os alunos de Radiologia nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; e pior do que os

alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública nos factores relacionados com a *Avaliação* e os *Trabalhos/Leituras*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos do curso de Dietética avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e a *Relação Docente/Aluno*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; melhor do que os alunos de Farmácia nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação Global do Docente*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores; e avaliam-nos de forma semelhante à dos alunos de Radiologia em todos os factores.

Os alunos dos cursos de Análises Clínicas e de Saúde Pública, de Farmácia e de Radiologia avaliam os seus professores de forma idêntica em todos os factores, com excepção no factor relacionado com a *Avaliação*, no qual os alunos de Radiologia avaliam significativamente melhor os seus professores do que os alunos de Análises Clínicas e de Saúde Pública.

Quando se considera o ano curricular do aluno, os professores têm uma avaliação média idêntica nos factores relacionados com a *Avaliação Global do Docente*, a *Organização e Clareza* e os *Trabalhos/Leituras*, e significativamente diferente nos restantes factores. Os alunos do 3º ano avaliam de forma significativamente melhor os seus professores do que os alunos do 1º ano, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global da Disciplina*; melhor do que os alunos de 2º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Abordagem dos Assuntos*; e melhor do que os alunos de 4º ano nos factores relacionados a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos do 4º ano avaliam significativamente pior os seus professores do que os alunos do 1º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Interacção da Turma*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; e pior do que os alunos do 2º ano nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos do 1º ano avaliam significativamente melhor os seus professores do que os alunos do 2º ano no factor relacionado com a *Avaliação*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

O número de inscrições do aluno na disciplina revelou não ser um factor discriminante na avaliação dos professores, uma vez que os alunos inscritos pela primeira vez na disciplina avaliam os professores de forma idêntica aos alunos que não estão inscritos pela primeira vez, em todos os factores.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função do número médio de horas de estudo semanal do aluno. Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por disciplina) inferior a 1 hora avaliam significativamente pior os professores, do que os restantes alunos, em todos os factores.

Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por disciplina) entre 1 a 2 horas avaliam significativamente pior os professores, do que os alunos que estudam em média 2 a 3 ou mais de 4 horas por semana para cada disciplina, em todos os factores; e pior do que os alunos que estudam em média 3 a 4 horas por semana, para cada disciplina, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos com um número médio de horas de estudo semanal (por disciplina) superior a 4 horas avaliam de forma significativamente melhor os professores, do que os alunos que estudam em média 2 a 3 horas por semana, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e a *Relação Docente/Aluno*; e melhor do que os alunos que estudam em média 3 a 4 horas por semana, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação Global do Docente*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos que estudam em média 2 a 3 horas por semana em cada disciplina e os que estudam em média 3 a 4 horas, avaliam os professores de forma idêntica em todos os factores

A assiduidade do aluno às aulas é também um factor em função do qual a avaliação do professor difere significativamente, em todos os factores. Os alunos com uma assiduidade superior a 75% avaliam significativamente melhor os professores, do que os restantes alunos, em todos os factores.

Os alunos com assiduidade às aulas entre os 50 e os 75% avaliam significativamente melhor os professores, do que os alunos com assiduidade entre os 25 e os 50%, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e o *Empenho do Docente*; e significativamente melhor do que os alunos com assiduidade inferior a 25% nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente* e os *Trabalhos/Leitura*, avaliando-os de forma idêntica nos restantes factores.

Os alunos com assiduidade às aulas inferior a 25% e os que têm assiduidade entre os 25 e os 50% avaliam os professores de forma idêntica, em todos os factores.

Tendo em conta o estatuto do aluno, na maior parte dos factores os alunos que têm estatuto de trabalhador-estudante avaliam significativamente melhor os professores, do que os alunos que não têm esse estatuto. A única excepção ocorre no factor relacionado com a *Avaliação*, no qual os professores são avaliados de forma idêntica pelos dois grupos de alunos.

A idade do aluno constitui um factor de segmentação na avaliação dos professores. Os alunos com idade superior a 26 anos avaliam significativamente melhor os professores, do que os restantes alunos, e todos os alunos com idade inferior ou igual a 26 anos avaliam os professores de forma idêntica, em todos os factores.

Finalmente, os professores são avaliados de forma idêntica pelos alunos do género feminino e pelos do género masculino, em todos os factores, o que permite concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função do género do aluno.

Questionários aos Docentes

O questionário aos docentes apresentou uma medida de fiabilidade interna excelente (alfa de Cronbach = 0,943), com taxas de não resposta inferiores a 1,04% por item (valor considerado residual). A taxa mais elevada de resposta *SO/NS* (na ordem dos 8,36%) está associada ao item *Trabalhos* (que no questionário corresponde à afirmação “*A informação que dei aos alunos sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.*”) e deve ser interpretada de forma cautelosa pois, apesar deste item estar integrado na dimensão *Avaliação*, está directamente relacionado com a dimensão *Trabalhos/Leituras*, que define a percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados pelo docente, o qual pode não se aplicar a determinadas disciplinas ou tipos de aula.

Globalmente, os resultados agregados por item revelaram-se bastante positivos, com valores médios compreendidos entre 4,43 e 5,73 (numa escala de 1 a 6).

Destacam-se como “pontos fortes” o *Cumprimento dos horários* (“*Cumpri o horário das aulas e de outras actividades programadas*”, com um valor médio de 5,73); o *Empenho na leccionação* (“*Empenhei-me na leccionação das aulas*”, com um valor médio de 5,55); a *Cordialidade* (“*Mantive uma relação cordial com os alunos*”, com um valor médio de 5,50); a *Disponibilidade para atendimento* (“*Mostrei-me disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas*”, com um valor médio de 5,46); e a

Preocupação/interesse (“Mostrei preocupação/interesse pelos alunos”, com um valor médio de 5,46).

Destacam-se como “pontos fracos” a *Acessibilidade/facilidade* (“Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso”, com um valor médio de 4,43); a *Formação humana e ética* (“Esta disciplina é importante para a formação humana e ética do aluno”, com um valor médio de 4,57); a *Compreensão e assimilação* (“Os alunos compreenderam e assimilaram os conteúdos das aulas”, com um valor médio de 4,61); a *Exigência/carga de trabalho* (“A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada comparativamente às outras disciplinas do curso”, com um valor médio de 4,66); e o *Interesse pela matéria* (“A frequência das aulas aumentou o interesse dos alunos pela matéria”, com um valor médio de 4,77).

Três dos itens mencionados no grupo de *pontos fracos* estão relacionados com questões directamente ligadas à Disciplina, e dois têm a ver com a componente pedagógica, nomeadamente com a relevância da aprendizagem, quer na compreensão e assimilação dos conteúdos leccionados, quer com o impacto da frequência das aulas no aumento de interesse pela matéria.

A análise dos resultados agregados por factor foi também bastante positiva, com valores médios compreendidos entre 4,79 e 5,48.

Evidenciam-se como “pontos fortes” (com valor médio superior a 5,25) a *Relação Docente/Aluno* (consciência das necessidades e dos ritmos de aprendizagem diferenciados dos alunos e qualidade do contacto entre alunos e docentes); a *Interação da Turma* (interacção verbal entre alunos e docente, que se reflecte na forma como as matérias são abordadas); e o *Empenho do Docente* (capacidade do docente em cativar o interesse dos alunos através do entusiasmo, dinamismo e energia que imprime nas suas aulas). Evidenciam-se como “pontos fracos” (com valor médio inferior a 5,00) a *Relevância da Aprendizagem* (percepção do sucesso dos alunos relativamente à sua participação e envolvimento na disciplina, grau de interesse e de compreensão/assimilação das matérias abordadas); *Relativamente à Disciplina* (percepção da carga de trabalho, grau de dificuldade e importância da disciplina); e *Trabalhos/Leituras* (percepção da utilidade/relevância e quantidade dos trabalhos/leituras aconselhados).

Os factores referentes à *Avaliação*, à *Organização e Clareza* e à *Abordagem dos Assuntos*, apresentam um valor médio compreendido entre os 5,04 e os 5,17, o que traduz uma percepção positiva da qualidade do ensino/aprendizagem. Os itens da *Avaliação Global do Docente* e da *Avaliação Global da Disciplina*, com valores médios de 5,14 e de 4,95,

respectivamente, evidenciam que os docentes assumem percepções muito favoráveis quer no que diz respeito ao seu desempenho, quer à disciplina.

Os resultados agregados por factores do professor indicam que os professores do género feminino têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina* e a *Relevância da Aprendizagem*; e os do género masculino, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e o *Empenho do Docente*. Nos restantes factores, a percepção que os professores do género feminino têm do seu desempenho é idêntica à dos professores do género masculino.

Quando se considera a idade do professor, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação Global do Docente* e a *Avaliação Global da Disciplina*, não há diferenças estatisticamente significativas na avaliação dos professores, em função da sua idade. Nos restantes factores existem diferenças estatisticamente significativas.

Os professores com idade compreendida entre os 40 e os 49 anos têm uma avaliação significativamente superior à dos professores com menos de 30 anos de idade, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e os *Trabalhos/Leituras*; significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma* e os *Trabalhos/Leituras*, sendo idêntica nos restantes factores; e têm uma avaliação idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade, em todos os factores.

Os professores com menos de 30 anos de idade têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com idade entre os 30 e os 39 anos no factor *Relativamente à Disciplina*, significativamente inferior nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação*, sendo idêntica nos restantes factores; e têm uma avaliação idêntica à dos professores com 50 ou mais anos de idade, em todos os factores.

Os professores com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos têm uma avaliação média significativamente superior à dos professores com 50 ou mais anos de idade no factor relacionado com a *Avaliação*, significativamente inferior no factor *Relativamente à Disciplina* e idêntica nos restantes factores.

A avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores, em função da sua habilitação académica. Os professores com mestrado têm uma avaliação significativamente superior à dos professores com licenciatura nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Avaliação Global do Docente*, sendo

idêntica nos restantes factores; e significativamente superior à dos professores com doutoramento, na maior parte dos factores. É excepção o factor relacionado com a *Interacção da Turma*, no qual têm uma avaliação idêntica.

Os professores com licenciatura têm uma avaliação idêntica à dos professores com doutoramento, nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Interacção da Turma*, sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores.

Relativamente à condição contratual do professor perante a Instituição, há diferenças significativas na avaliação dos professores nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação Global da Disciplina*, o *Empenho do Docente* e a *Avaliação Global do Docente*. Nos restantes factores não há diferenças significativas.

Os professores com contrato têm uma avaliação significativamente superior à dos professores do quadro no factor relacionado com a *Avaliação Global da Disciplina*; e significativamente superior à dos professores com avença nos factores relacionados com o *Empenho do Docente* e a *Avaliação Global do Docente*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores com avença têm uma avaliação significativamente superior à dos professores do quadro no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores a módulos têm uma avaliação idêntica à dos outros professores (do quadro, com avença ou com contrato), em todos os factores.

No que diz respeito ao tipo de ligação à Instituição, os professores a tempo parcial têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Avaliação Global da Disciplina*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Abordagem dos Assuntos*. Nos restantes factores, a percepção que os professores a tempo parcial têm do seu desempenho é idêntica à dos professores a tempo integral

Quando se considera o tipo de ligação à Escola, os professores a tempo integral têm uma percepção significativamente superior do seu desempenho nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e o *Empenho do Docente*, enquanto os professores a tempo parcial têm uma percepção significativamente superior nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* e a *Avaliação Global da Disciplina*. Nos restantes factores, a percepção que os professores a tempo parcial têm do seu desempenho é idêntica à dos professores a tempo integral.

A avaliação dos professores difere significativamente, na maior parte dos factores, em função da sua área científica. Só no factor relacionado com os *Trabalhos/Leituras* não há diferenças significativas.

Os professores da área das Ciências Sociais têm uma avaliação significativamente superior à dos professores das Ciências Naturais nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; superior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*; superior à dos professores das Ciências da Engenharia e Tecnologia nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação* e a *Avaliação Global da Disciplina*; superior à dos professores das Artes e Humanidades nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno* e a *Abordagem dos Assuntos*, sendo idêntica nos restantes factores; e têm uma avaliação idêntica à dos professores da área das Ciências Exactas, em todos os factores.

Os professores da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia têm uma avaliação significativamente inferior à dos professores da área das Ciências Exactas nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno* e a *Abordagem dos Assuntos*; inferior à dos professores das Ciências Naturais no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*; inferior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; e inferior à dos professores das Artes e Humanidades no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores da área das Ciências Exactas têm uma avaliação significativamente superior à dos professores das Ciências Naturais nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza* e a *Interacção da Turma*; superior à dos professores das Artes e Humanidades nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*; e superior à dos professores das Ciências e Tecnologias da Saúde nos factores relacionados com o *Empenho do Docente*, a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, inferior no factor *Relativamente à Disciplina*, e idêntica nos restantes factores.

Os professores da área das Ciências e Tecnologias da Saúde têm uma avaliação significativamente superior à dos professores da área das Ciências Naturais nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação*

Global da Disciplina; e superior à dos professores da área das Artes e Humanidades no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores da área das Ciências Naturais têm uma avaliação significativamente superior à dos professores da área das Artes e Humanidades no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno*, significativamente inferior no factor relacionado com o *Empenho do Docente*, e idêntica nos restantes factores.

Quando se considera o número de anos que o professor lecciona a disciplina, existem diferenças significativas na sua avaliação, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global do Docente*. Nos restantes factores, não existem diferenças significativas.

Os professores que leccionam a disciplina há mais de 5 anos têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que leccionam a disciplina há 1 ano, nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras* e *Relativamente à Disciplina*; e superior à dos professores que leccionam a disciplina há 2 ou 3 anos ou há 4 ou 5 anos, nos factores relacionados com a *Abordagem dos Assuntos* e *Relativamente à Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores que leccionam a disciplina há 1 ano, há 2 ou 3 anos ou há 4 ou 5 anos, têm uma avaliação média idêntica, em todos os factores.

O tempo médio semanal de preparação das aulas é um factor em função do qual a avaliação dos professores difere significativamente, em todos os factores. Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas superior a 4 horas têm uma avaliação idêntica à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Avaliação*, sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores; têm uma avaliação idêntica à dos professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana na preparação das aulas, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo significativamente superior à destes em todos os outros factores; e têm uma avaliação idêntica à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 3 a 4 horas, em todos os factores.

Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 3 a 4 horas têm uma avaliação significativamente superior à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Interacção da Turma* e os *Trabalhos/Leituras*; e

superior à dos professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 2 a 3 horas, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Avaliação*, os *Trabalhos/Leituras* e *Relativamente à Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores. Os professores com um tempo médio semanal de preparação das aulas de 1 a 2 horas têm uma avaliação idêntica à dos professores que despendem em média 2 a 3 horas por semana para preparar as aulas, em todos os factores.

De acordo com os resultados agregados por factores da disciplina, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Abordagem dos Assuntos*, a *Avaliação Global da Disciplina* e *Relativamente à Disciplina*, existem diferenças significativas na avaliação dos professores, em função do período lectivo da disciplina. Em todos os outros factores não existem diferenças significativas.

Nas disciplinas do 2º semestre os professores têm uma avaliação significativamente inferior à das disciplinas anuais no factor relacionado com a *Organização e Clareza* e inferior à das disciplinas do 1º semestre nos factores relacionados com a *Organização e Clareza* e a *Avaliação Global da Disciplina*, sendo idêntica nos restantes factores. Nas disciplinas anuais os professores têm uma avaliação idêntica à das disciplinas do 1º semestre, em todos os factores.

A avaliação dos professores é idêntica na maior parte dos factores, em função do tipo de aula. Só nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem* e a *Abordagem dos Assuntos* existem diferenças significativas. Nas aulas teóricas a avaliação dos professores é inferior à das aulas práticas no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem* e é superior à das práticas laboratoriais no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*, sendo idêntica nos restantes factores. Nos restantes tipos de aula os professores têm uma avaliação idêntica, em todos os factores.

Os resultados agregados por factores do aluno revelam diferenças significativas na avaliação dos professores, em todos os factores, em função do curso que leccionam. Os professores que leccionam no curso de Enfermagem têm uma avaliação significativamente superior à dos professores que leccionam no curso de Dietética, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia, nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, o *Empenho do Docente*, a *Abordagem dos Assuntos*, os *Trabalhos/Leituras*, *Relativamente à Disciplina* e a *Avaliação Global da Disciplina*; superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia nos factores relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Organização e Clareza*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação Global da Disciplina*; superior à dos professores que leccionam no curso de

Radiologia, no factor relacionado com a *Relevância da Aprendizagem*, sendo idêntica nos restantes factores; e idêntica à dos professores que leccionam no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública, em todos os factores.

Os professores que leccionam no curso de Análises Clínicas e de Saúde Pública têm uma avaliação superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia, nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Abordagem dos Assuntos* e os *Trabalhos/Leituras*; superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia, nos factores relacionados com a *Organização e Clareza*, a *Interacção da Turma* e os *Trabalhos/Leituras*, sendo idêntica nos restantes factores; e têm uma avaliação média idêntica à dos professores que leccionam nos cursos de Dietética e de Radiologia, em todos os factores.

Os professores que leccionam no curso de Radiologia têm uma avaliação superior à dos professores que leccionam no curso de Farmácia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma*, a *Relação Docente/Aluno* e os *Trabalhos/Leituras*; e superior à dos professores que leccionam no curso de Fisioterapia nos factores relacionados com a *Interacção da Turma* e a *Relação Docente/Aluno*, sendo idêntica nos restantes factores.

Os professores que leccionam no curso de Dietética têm uma avaliação idêntica à dos professores que leccionam nos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Radiologia, em todos os factores; e os que leccionam no curso de Fisioterapia têm uma avaliação idêntica à dos professores que leccionam no curso de Farmácia, em todos os factores.

Quando se considera o ano curricular a que leccionam, existem diferenças significativas na avaliação dos professores, nos factores relacionados com a *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação*. Nos restantes factores não existem diferenças significativas.

Os professores que leccionam ao 1º ano têm uma avaliação significativamente inferior à dos que leccionam ao 2º ano, no factor relacionado com a *Relação Docente/Aluno*; inferior à dos professores que leccionam ao 3º ano, no factor relacionado com a *Abordagem dos Assuntos*; e inferior à dos professores que leccionam ao 4º ano, nos factores relacionados com *Relação Docente/Aluno*, a *Abordagem dos Assuntos* e a *Avaliação*, sendo idêntica nos restantes factores. Os professores que leccionam ao 2º, 3º e 4º anos têm uma avaliação idêntica, em todos os factores.

Análise de Concordância da Percepção de Alunos e de Docentes

Como se descreve na secção 6.4 (p. 275), esta análise está sustentada na comparação de valores médios obtidos em cada factor e em cada item.

Na análise por factor, o valor médio correspondente aos questionários dos docentes é sempre superior ao dos alunos. Esta diferença sugere que, em cada factor, os docentes se autoavaliam melhor do que os alunos os avaliam.

De uma forma geral, os factores com o valor médio mais elevado no *Q1*, são os que têm o valor médio mais elevado no *Q2* e os que têm o valor médio mais baixo no *Q1*, são os que têm valor médio mais baixo no *Q2*. Fica assim patente a existência de uma relação de concordância, espelhada na avaliação dos factores, quer por alunos, quer por docentes. Esta relação pode ser interpretada da seguinte forma: os factores em que os alunos melhor avaliam os docentes, correspondem aos factores em que os docentes melhor se autoavaliam e os factores em que os alunos pior avaliam os docentes, correspondem aos factores em que os docentes pior se autoavaliam. O valor do coeficiente de correlação amostral $R=0,772$, resultante do ajustamento de um modelo de regressão linear simples, corrobora a interpretação sugerida.

Tomando como referência o modelo linear ajustado, os factores onde ocorreu maior discordância entre a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos docentes estão relacionados com a *Relevância da Aprendizagem*, a *Avaliação Global da Disciplina* e o *Empenho do Docente*. Nos questionários de autoavaliação dos docentes, os dois primeiros factores são “subavaliados” e o terceiro factor é “sobreavaliado”, quando comparados com a avaliação média que esses factores têm nos questionários aos alunos.

Na análise por item, o valor médio correspondente aos questionários dos docentes é sempre superior ao dos alunos. De forma idêntica ao que sucede na análise de concordância por factor, esta diferença sugere que, em cada item, os docentes se autoavaliam melhor do que os alunos os avaliam.

De uma forma geral, os itens com o valor médio mais elevado no *Q1*, são também os que têm o valor médio mais elevado no *Q2* e os que têm o valor médio mais baixo no *Q1*, são também os que têm valor médio mais baixo no *Q2*. Assim, também ao nível dos itens fica patente a existência de uma relação de concordância na avaliação realizada por alunos e por docentes, a qual se pode interpretar da seguinte forma: os itens em que os alunos melhor avaliam os docentes, correspondem aos itens em que os docentes melhor se autoavaliam e os itens em que os alunos pior avaliam os docentes, correspondem aos itens em que os docentes

pior se autoavaliavam. Esta relação é corroborada pelo coeficiente de correlação amostral, $R=0,834$, resultante do ajustamento de um modelo de regressão linear simples.

Tomando como referência o modelo linear ajustado, os itens onde ocorreu maior discordância entre a avaliação dos alunos e a autoavaliação dos docentes estão relacionados com a *Compreensão e assimilação*, a *Utilidade do que aprendeu* e a *Formação humana e ética*. Nos questionários de autoavaliação dos docentes, estes itens são “subavaliados”, quando comparados com a avaliação média desses itens nos questionários aos alunos.

6.6 Disseminação dos Resultados junto da Comunidade Académica

A difusão dos resultados do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem (AEA) decorreu em vários níveis, tendo-se adequado a informação disponibilizada às características de cada interlocutor:

- Docentes;
- Órgãos Institucionais (Conselho Directivo do Instituto Piaget; Direcção do *Campus* Académico de Vila Nova de Gaia; Direcção e Conselho Pedagógico da ESS);
- Coordenadores de Curso;
- Comunidade Académica.

No início do ano lectivo 2008/2009, cada docente recebeu o seu Relatório Individual referente às disciplinas leccionadas no ano lectivo 2007/2008. Esse documento foi enviado por e-mail com uma chave única de acesso, garantindo a confidencialidade dos resultados constantes no relatório. No total, foram elaborados 189 relatórios individuais, 50 referentes a disciplinas Anuais, 93 referentes a disciplinas do 1º Semestre, e 46 referentes a disciplinas do 2º Semestre.

A difusão junto dos órgãos institucionais realizou-se com base num Relatório Interno, enviado à Direcção do Instituto Piaget, à Presidência do *Campus* Académico de Vila Nova de Gaia e à Direcção da ESS. O mesmo relatório foi apresentado e discutido em sede de Conselho Pedagógico da ESS.

Foram também elaborados seis relatórios com os resultados do processo de AEA referentes a cada um dos cursos ministrados na ESS (Análises Clínicas e de Saúde Pública, Dietética,

Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Radiologia), tendo os mesmos sido enviados e discutidos com cada coordenador de curso.

A difusão dos resultados junto da comunidade académica em geral teve lugar numa sessão pública de apresentação de resultados globais dirigida a professores, alunos e funcionários da ESS, tendo-se também afixado vários posters nas instalações da ESS, com os resultados globais do processo de AEA (ver Anexo VI, p. 385).

6.7 Evolução e Dinâmica no Processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem

Ajustamentos ao Instrumento e aos Procedimentos

Concluída a fase de disseminação dos resultados junto da comunidade académica, teve lugar uma reunião de meta-avaliação do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem referente ao ano lectivo 2007/2008. Nessa reunião, participaram elementos da Direcção da ESS, os coordenadores de curso e representantes dos alunos, tendo daí resultado um conjunto de sugestões, críticas e recomendações, que se traduziram num *Relatório Interno* enviado posteriormente aos órgãos directivos da Instituição.

Entre outras recomendações, considerou-se pertinente realizar alguns ajustamentos ao instrumento de avaliação do ensino/aprendizagem, no sentido de esclarecer o contexto em que o mesmo deve ser entendido e utilizado.

Por um lado, procurou-se reforçar o facto deste instrumento traduzir “percepções” do ensino/aprendizagem pelos alunos e pelos docentes, e não uma “avaliação em si mesma”, propriamente dita. Esta recomendação traduziu-se na alteração do título do instrumento, que passou a ser “*Percepções do Ensino/Aprendizagem pelo Estudante*” (no caso do Q1) e “*Percepções do Ensino/Aprendizagem pelo Professor*” (no caso do Q2).

Por outro lado, acolheram-se as sugestões apresentadas por alunos e professores, no sentido de reformular alguns dos itens do instrumento, considerados como “*pouco claros*” ou “*pouco adequados à realidade institucional*”, e de forma a que os mesmos se centrassem exclusivamente sobre questões pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem. Os itens em causa tinham sido já identificados na análise de dados como “pontos críticos” na estrutura do instrumento, nos quais se verificaram as taxas mais elevadas de não resposta ou de resposta “*Sem Opinião/Não Sabe*”. Esta recomendação teve particular incidência sobre o

bloco de itens referentes à *Abordagem dos Assuntos* (comum ao *Q1* e ao *Q2*), o qual foi reformulado no sentido de traduzir as preocupações expostas. Esse bloco passou a ser constituído pelos itens seguintes⁴⁹:

- Item 1: *O docente utilizou exemplos ao leccionar as matérias.*
- Item 2: *Ao abordar as matérias, o docente sensibilizou os alunos e contextualizou o assunto.*
- Item 3: *O docente fez comparações entre diferentes pontos de vista sobre as matérias leccionadas.*
- Item 4: *O docente fez referência aos desenvolvimentos mais recentes sobre as matérias leccionadas.*

A nível processual, foram apontados alguns factores a melhorar, por não terem decorrido de acordo com as indicações facultadas pelo órgão responsável pelo processo de avaliação do ensino/aprendizagem. Referiram-se, nomeadamente, questões relativas ao momento de aplicação do instrumento, que nem sempre ocorreu antes da conclusão (e avaliação) da disciplina; o facto de alguns docentes terem permanecido no interior da sala-de-aula durante a aplicação do instrumento, podendo constituir um “elemento de ruído” na recolha dos dados; e o facto de outros docentes terem recolhido e entregado os questionários ao órgão responsável pelo processo sem se fazerem acompanhar por um aluno da turma (preferencialmente o *delegado de turma*).

Reforçou-se também a importância que os órgãos directivos, científico (ou técnico-científico) e pedagógico da Instituição têm na legitimação do processo, assim como o papel relevante dos coordenadores de curso no acompanhamento do mesmo, e a necessidade da divulgação dos resultados da avaliação aos docentes, no final de cada semestre, para que estes recebam uma retroacção imediata do processo e possam reajustar a sua actuação (se for caso disso) no decorrer do ano lectivo.

O Alargamento do Processo

No ano lectivo 2008/2009, o processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem iniciado na Escola Superior de Saúde foi alargado também à Escola Superior de Educação, abrangendo assim as duas Escolas que constituem o *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia. No ano lectivo 2009/2010, o processo alargou-se a todo o universo do Instituto Piaget em Portugal,

⁴⁹ Os itens que constituíram a versão inicial dos instrumentos estão descritos na secção 5.3, p. 161.

num total de doze Escolas/ISEIT (Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares).

No Gráfico 66 apresenta-se o número de questionários *Q1* e *Q2* aplicados em cada Escola/ISEIT, num total de 97983 questionários.

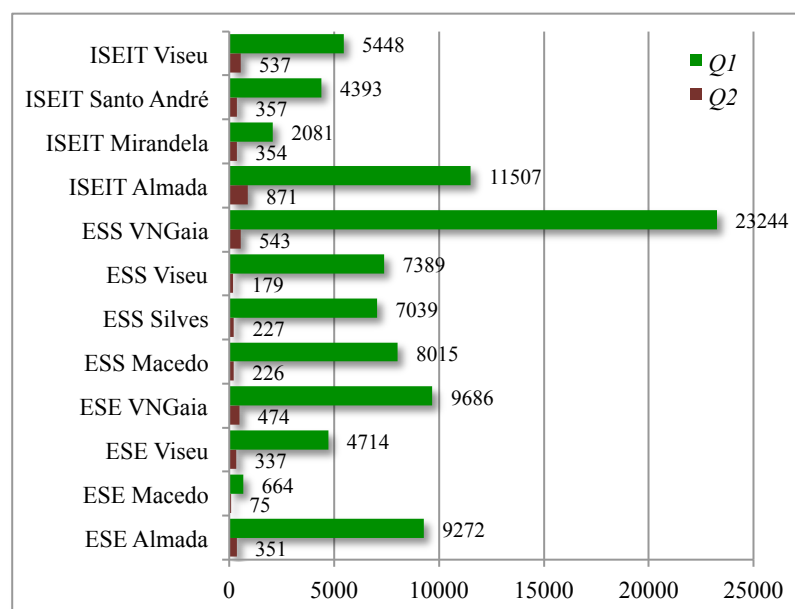


Gráfico 66 – Questionários *Q1* e *Q2*, aplicados em 2009/2010

O alargamento do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem a todo o Instituto Piaget, conduziu a um aumento significativo do peso associado à gestão logística do processo, o qual se tem revelado cada vez mais difícil de gerir. Assim, ainda no decorrer do ano lectivo 2009/2010, o Instituto Piaget deu início ao desenvolvimento de uma plataforma digital, tendo em vista o preenchimento on-line dos questionários de Avaliação do Ensino/Aprendizagem, quer para alunos, quer para docentes. Esta plataforma permitirá obter do sistema um conjunto diversificado de relatórios, em tempo real, ficando essa informação interligada a outras funcionalidades e recursos institucionais, como é o caso dos relatórios que cada docente elabora ao longo do ano lectivo, quer os relativos ao funcionamento das unidades curriculares que lecciona (*Relatório da Unidade Curricular* – RUC), quer o *Relatório Anual do Docente* (RAD). Este suporte deverá ficar disponível a partir de ano lectivo 2010/2011.

6.8 Síntese

Neste capítulo, apresentou-se a análise e discussão dos dados recolhidos no processo de avaliação do ensino/aprendizagem, com particular relevância sobre a análise comparativa da percepção de alunos e professores. Descreveu-se a forma como se procedeu à disseminação dos resultados junto da comunidade académica e referiu-se a evolução dinâmica no processo de avaliação, dando conta de algumas adaptações inseridas no instrumento e do actual estado da questão no Instituto Piaget.

No capítulo seguinte, apresenta-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior.

Capítulo 7

PROPOSTA DE UM MODELO PARA A ACÇÃO AVALIATIVA DO DESEMPENHO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

7.1 Introdução

Neste capítulo apresenta-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior.

Na secção 7.2 aborda-se a gestão da complexidade no Ensino Superior, e na secção 7.3 apresenta-se o modelo e a gestão da qualidade no seu contexto, consubstanciado em quatro linhas mestras traduzidas nas seguintes questões associadas à avaliação do desempenho docente: *Avaliar o quê? Porquê? Para quê? E como?*

7.2 A Gestão da Complexidade no Ensino Superior

A concepção de um modelo de avaliação do desempenho dos docentes do Ensino Superior deverá traduzir, não só a componente multifactorial da actividade académica, como deverá simultaneamente integrar a dinâmica e o conceito de Universidade como um todo, que se articula, dialoga e interage de forma complexa.

A respeito da possibilidade de uma aproximação holística à complexidade social e cultural que caracteriza as Universidades actuais, Zabalza (2004, p. 7) questiona se “podemos de facto falar em “universidades” como um conceito unitário, ou será que as universidades se transformaram em realidades tão diversas entre si que já não pertencem à mesma categoria institucional?”.

O mesmo autor (*idem*, p. 9) propõe um modelo que permite de uma forma simples ter uma visão completa e rica da Universidade e dos seus componentes principais (ver Figura 3). Identifica quatro grandes eixos estruturadores da actuação formativa num duplo espaço de referência: um *espaço interno* (relativo ao “mundo universitário” considerado de um modo geral) e um *espaço externo* (que corresponde às dinâmicas de diversos tipos, externas à Universidade, mas que afectam o seu funcionamento).



(Fonte: Zabalza, 2004, p. 9)

Figura 3 - A Universidade e os seus componentes principais

Nesta perspectiva, a Universidade constitui-se um sistema complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos, como agentes, condições, recursos e fontes de pressão.

O vector “*universidade – política universitária*” constitui o marco institucional dos estudos universitários, formado pela Universidade como instituição social à qual se atribui uma missão específica. A forma como a Universidade enfrenta a sua missão é condicionada quer pela sua identidade própria como realidade histórica, quer por um conjunto de influências externas que podem globalmente ser identificadas como “políticas universitárias”, que têm a sua face mais visível na própria legislação sobre a Universidade e na concessão de recursos financeiros para o seu funcionamento. “Muito do que se pode fazer hoje em dia na universidade passa pelos filtros desta dimensão: exigem-se mudanças, mas não se proporcionam novos recursos; exige-se uma melhoria sensível da qualidade, mas ainda são mantidos grupos com grande número de alunos, sistemas burocratizados de organização e baixo nível de recursos técnicos” (*idem*, p. 11).

O vector “*materiais de currículo – ciência e tecnologia*” corresponde à componente cultural e técnica (conhecimentos e habilidades profissionais ensinadas ou aprendidas na Universidade), sobre a qual é exercida uma pressão externa proveniente do *status quo* da ciência, da tecnologia e da cultura em geral. Trata-se de uma influência indirecta que, através da própria legislação e da orientação normativa (supostamente) procura adaptar a estrutura dos cursos ao desenvolvimento actual da ciência e da cultura, assim como às exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

O vector “*professores – mundo profissional*” é constituído pelos professores das Universidades e pelos grupos ou associações profissionais dos diversos campos científicos, sobre os quais são exercidas pressões externas, quer provenientes dos círculos profissionais, quer das associações culturais de todos os tipos, que contribuem para a legitimação dos conhecimentos e das habilidades exigidas pela profissão. Nalguns casos, acrescem as pressões externas no sentido da preservação de uma certa visão da profissão e das condições para exercê-la (número de anos de estudos; limitação de diplomados; condições para o exercício profissional; ...).

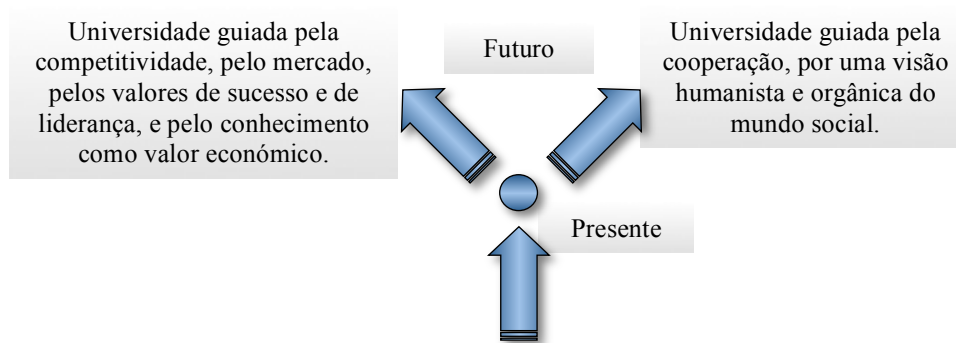
O vector “*estudantes – mercado de trabalho*” corresponde ao dos alunos universitários, que pelas suas características sociais particulares (indivíduos adultos, com formação académica e com algumas opções profissionais bem definidas) é capaz de condicionar, pelo menos em parte, o trabalho a realizar na universidade. O mercado de trabalho constitui-se aqui como influência externa, quer definindo as expectativas de emprego, quer as condições de acesso ao emprego e as necessidades de formação, direccionando assim os interesses dos alunos.

O tema da *qualidade* é referido como fundamental na visão de Universidade, como a responsabilidade dos tempos modernos, o desafio que a Universidade deve enfrentar na próxima década (*idem*, p. 15).

De acordo com Contreras (*in* Santos Rego & Guillaumin Tostado, 2006), a análise das grandes tendências da nova ordem mundial que estão a exercer impactos sobre a Universidade, permitem identificar um cenário com uma tensão dupla. Por um lado, existe um processo à escala mundial de natureza economicista com uma visão normalizadora das relações humanas e, por outro lado, com base numa nova visão que concebe o mundo de uma maneira mais orgânica, têm surgido vários esforços e movimentos para propor e praticar um desenvolvimento mais humanista, diversificado e inclusivo (*idem*, p. 66).

Como se ilustra na Figura 4, este autor sugere uma espécie de bifurcação para a Universidade pública: ou reforça um paradigma mecanicista que tem conduzido a uma crise ambiental, a uma crise de valores e a uma crise económica e política; ou muda para um paradigma que observe a realidade como um tecido que une o natural, o humano e o cultural.

Perante esta consideração, sugere que se devem multiplicar esforços para dotar a educação de uma visão complexa sobre o homem e o mundo. Defende uma Universidade integradora de saberes e com uma visão planetária do desenvolvimento humano. Neste contexto, é pertinente introduzir o conceito de *complexidade*.



(Fonte: Contreras (2006) *cit in* Santos Rego & Guillaumin Tostado, p. 66)

Figura 4 – Situação de bifurcação da educação Universitária

Uma nova racionalidade está a emergir sob a forma de um paradigma, ainda que não generalizado, que inclui a noção de complexidade. Trata-se de uma corrente de ideias e conceitos que propõe uma forma diferente de reflectir e abordar o estudo da realidade. Tem vindo a ser construída desde campos tão diversos como a biologia molecular, a física quântica, a cibernética e a teoria de sistemas. Supõe uma nova maneira de abordar a realidade e promove uma mudança na mentalidade ocidental assim como da capacidade dos seres humanos para organizar o conhecimento.

Desde as primeiras décadas do século XX que se tem vindo a desenvolver a consciência de que qualquer manifestação da realidade do mundo físico, biológico, antropológico ou social é constitutivamente complexa, tanto a um nível micro como macrodimensional. A investigação em Ciências Naturais, e também em Ciências Sociais, conseguiu mostrar que a complexidade dos fenómenos observados tende a aumentar na medida em que aqueles interagem.

Os fundamentos contemporâneos para o desenvolvimento do estudo do complexo provêm especialmente da Física e da Química, como por exemplo as inovações epistemológicas e experimentais dos físicos quânticos Bohr e Heisenberg, desenvolvidas entre 1920 e 1930. As suas contribuições ajudaram a fazer uma ruptura definitiva com a visão mecanicista do Universo⁵⁰. A partir daí, não só a Física e a Química, mas também a Biologia, as Neurociências, a Sociologia e a teoria de sistemas, entre outros campos do conhecimento, têm contribuído para uma melhor compreensão da complexidade da realidade e da sua natureza interligada. Homens como Bohm, Gödel, Wiener, Maruyama, Maturana, Varela,

⁵⁰ Com este exemplo, não se ignora o facto da “revolução quântica” ter sido uma obra colectiva, constituída a partir do trabalho de outros grandes investigadores daquela época, como Planck, Einstein, Pauli ou Schrödinger.

Atlan, Foerster, Lorenz, Prigogine, Balandier, Castoriadis e Morin, entre outros, têm contribuído para construir o novo *paradigma de complexidade*.

De acordo com Santos Rego e Lorenzo Moledo (*in* Santos Rego & Guillaumin Tostado, 2006, p. 114), não há nem pode haver qualquer discurso pedagógico sério, à margem da relação entre diversidade e complexidade, a propósito da teoria e da prática educativa, já para não falar se associarmos o tema à análise das reformas educativas, dos seus sucessos e, sobretudo, dos seus fracassos.

Estes autores referem que a educação é o processo vital que impele o sujeito até formas superiores de consciência, é o sistema de construção por excelência, especialmente se entendido na perspectiva do grande pedagogo catalão Alexandre Sanvisens. Na sua concepção, chegamos a perceber que a educação é a cibernética pura, um fenómeno de informação, de regulação e controle e, portanto, de optimização. Pode-se dizer com isto que a gestão pedagógica da complexidade, ou se faz conhecendo e gerindo uma boa filosofia da acção relacional, ou será apenas um sonho. É muito difícil, se não impossível, pensar a realidade educativa de forma unidimensional. Actuar, em termos educativos, implica uma tomada de consciência relativamente às estruturas que abarcam uma multitude de variáveis interrelacionadas (*idem*, p. 117).

Transpondo o conceito de complexidade para a Universidade e para o Ensino Universitário, Contreras (*in* Santos Rego & Guillaumin Tostado, 2006, p. 79) advoga que, do ponto de vista organizacional, a Universidade deveria converter-se num sistema complexo e deixar de ser um conjunto de complexidades isoladas. Desta forma, substituir-se-ia o actual modelo fragmentado e fragmentador prevalecente que consiste em faculdades, centros, departamentos e programas desvinculados uns dos outros. Uma nova orgânica interna, construída a partir da interactividade e do fluxo de informação entre as partes do todo. Em cada elemento constitutivo (desde um departamento, até ao plano de estudos de um curso) deve estar inscrito um conjunto de princípios que torne possível a missão da Universidade.

De um ponto de vista hologramático⁵¹, cada funcionário, cada professor, cada administrador deverá partilhar (como se de um código genético se tratasse) os princípios e valores da Universidade. Tal não significa uniformizar os componentes do sistema, mas antes promover a sua diversidade ou redundância através de um conjunto de qualidades aglutinadoras. Isto descarta a ideia de que existem “perfis ideais”, tanto de estudantes como de professores

⁵¹ Um dos princípios do *Pensamento Complexo*, de acordo com o qual, em todos os sistemas, não só *a parte está no todo*, mas também *o todo está na parte*.

universitários, mas que há uma articulação orgânica de conhecimentos, experiências e habilidades.

Como sistema complexo, a Universidade deve desenvolver e manter processos de retroactividade que recolham permanentemente informações do seu meio envolvente. Isto pode fazer-se através de estudos situacionais e prospectivos, mas também através de mecanismos de vinculação entre teoria e prática, entre ensino e extensão. Nesse sentido, é particularmente interessante a criação de observatórios de processos económicos, ambientais, políticos e sociais, tanto à escala local e regional, como global. Estes podem aglutinar interdisciplinarmente investigadores, alunos e docentes de diversas áreas do conhecimento. Todos estes meios teriam de cumprir o princípio da retroalimentação⁵² para o processo de ensino/aprendizagem (*idem*, p. 80).

Talvez um dos pontos críticos seja o de converter a Universidade num sistema complexo com capacidade de aprendizagem. Para isso, terá que intensificar as interacções e o intercâmbio de informações. Não obstante, terá de alterar o modelo hierárquico “de cima para baixo” e dar lugar a uma arquitectura reticular e horizontal. O trabalho em equipa (combinado com o necessário e insubstituível trabalho individual) deverá criar as forças sinérgicas que tendam a dinamizar, e inclusivamente a destabilizar temporariamente, os processos e os métodos de trabalho académico e de gestão.

Simultaneamente, é necessário que o ensino e a investigação universitárias reintroduzam o sujeito em todo o processo de conhecimento. Isto coloca o aluno numa posição de co-produtor do conhecimento, juntamente com o Professor. Tudo isto para constituir um espaço que aloje o meio mais sofisticado e avançado para o processo de ensino/aprendizagem: o encontro face-a-face. A sala-de-aula converter-se-á num espaço flexível que se adapte a diferentes estratégias de interacção educativa (*idem*, p. 81).

A melhoria contínua da actuação pedagógica do Professor deve ser acompanhada pela articulação de diferentes modelos de ensino e de aprendizagem, quer centrados no Aluno, quer centrados no Professor, promovendo o desenvolvimento de um repertório diversificado de métodos e de competências ajustadas às necessidades institucionais, como se ilustra na Figura 5.

⁵² Outro dos princípios do *Pensamento Complexo*, segundo o qual não só a *causa actua sobre o efeito*, mas também o *efeito retroactua informativamente sobre a causa*, permitindo a *autonomia organizacional de todo o sistema*.

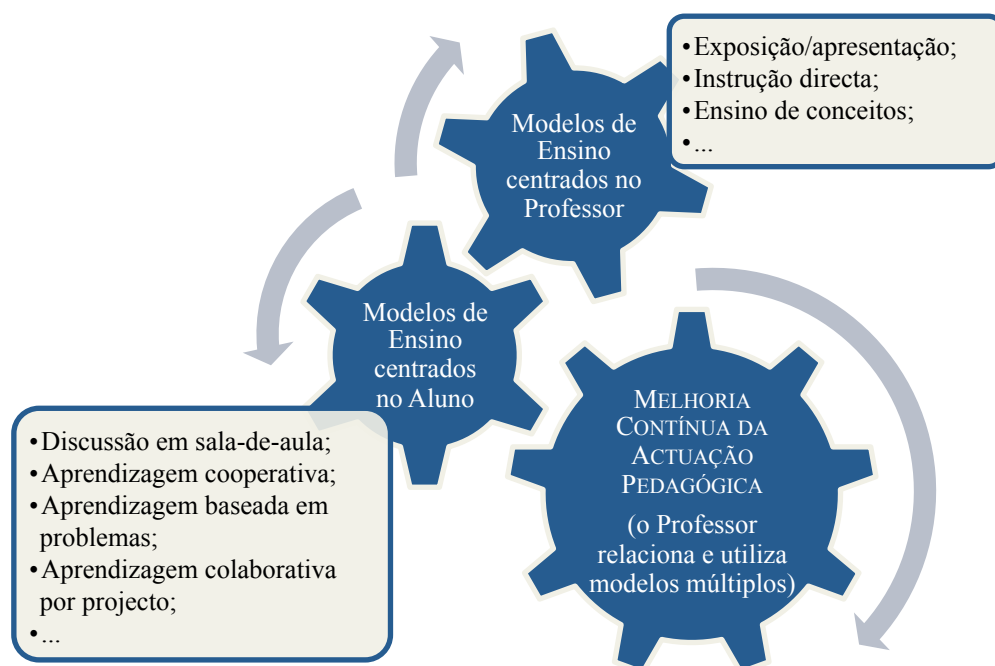


Figura 5 – Articulação de modelos de ensino

A evolução dos Professores, da sua carreira, das políticas que os governam e, em última instância, a evolução da Educação, deve necessariamente estar articulada com, e ser alimentada pelos avanços (e retrocessos) da investigação realizada nas diferentes áreas do saber, mas com especial relevância na área das Ciências da Educação.

A este respeito, Santos Rego e Priegue Caamaño (*in* Santos Rego, 2009, p. 73) referem que têm sido feitos progressos no esclarecimento das ideias sobre a influência da educação ou da importância da equidade e da qualidade nas dinâmicas e nos processos de ensino. E houve também progresso no pressuposto fundamental da legitimidade do saber pedagógico como meio de mudança e de inovação sustentável, dentro e fora da escola.

A motivação básica para a investigação em Ciências da Educação não deve ser exclusivamente instrumental, nem ser animada unicamente ao serviço da eficiência e da produtividade. Tem a ver sobretudo com uma contribuição permanente para a melhoria da sociedade civil, em cujo marco se entende o progresso da democracia e da qualidade de vida dos cidadãos.

Contribuir para a melhoria da profissão implica ter a capacidade de disponibilizar aos professores os principais resultados que vão surgindo das investigações, e também as principais teorias sobre os processos de ensino, procurando dar-lhes um espelho no qual possam olhar-se e ver como os seus problemas são semelhantes ou diferentes, daqueles que os seus colegas enfrentam noutros lugares e contextos (*idem*, p. 75).

Neste sentido, a evolução profissional do Professor deve ser entendida como um processo contínuo, intrinsecamente auto-alimentado por uma postura crítica resultante de uma autoavaliação reflexiva que promova o desenvolvimento integral do Professor, conduzindo-o a estádios de maturidade cada vez mais elevados, como se sugere no processo ilustrado na Figura 6, o qual tem por base o *modelo de desenvolvimento profissional do Professor*, apresentado por Fuller (1969), Feiman-Nemser (1983) e Richardson e Placier (2001) (*cit in* Arends, 2008, p. 29):

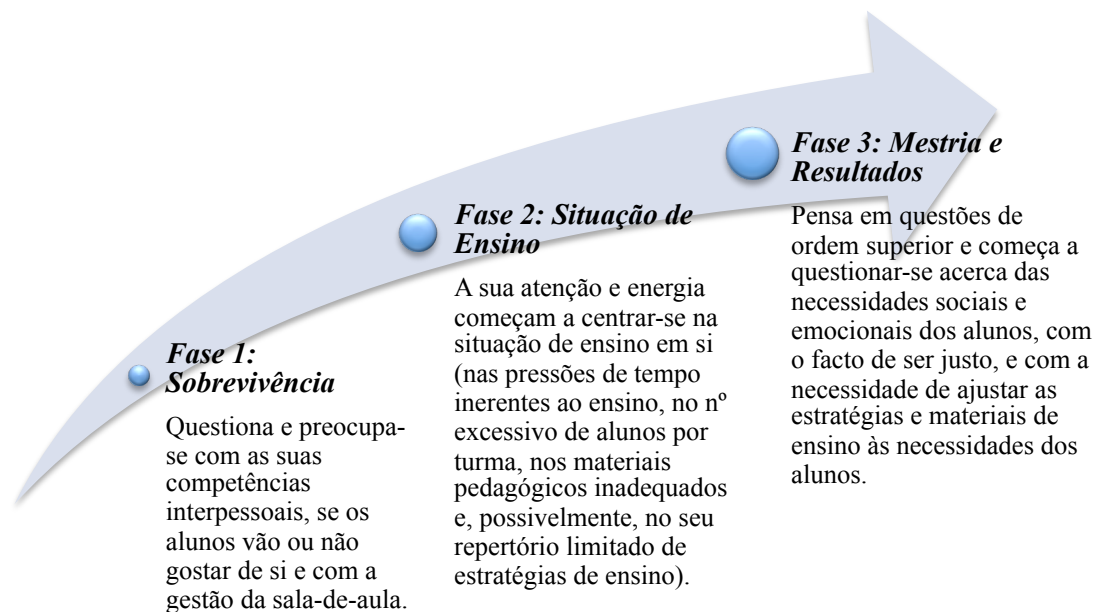


Figura 6 – Modelo de desenvolvimento do Professor

Em Ciências da Educação é preciso investigar *in vivo* e não *in vitro*, pois o objecto de estudo não se encontra num laboratório. Muitas vezes, as conclusões são vulneráveis devido à dificuldade em isolar as variáveis que intervêm no processo de ensino/aprendizagem (Santos Rego & Priegue Caamaño *in* Santos Rego, 2009, p. 77).

Como referem Rindermann e Schofield (2001) e Roche e Marsh (2000), os instrumentos de avaliação do ensino devem ser concebidos de forma multifactorial, com base em vários indicadores que contextualizem o processo de ensino/aprendizagem.

Autores como Ballantyne, Borthwick e Packer (2000), Marsh e Hocevar (1991a), e Saroyan e Amundsen (2001) defendem que para um processo complexo, como é o processo educativo, deve corresponder igualmente um sistema complexo de avaliação; para um processo feito de interacções e negociações que evoluem no tempo, deve corresponder um sistema de avaliação dinâmico, feito de procedimentos flexíveis que tenham em conta a complexidade do curso universitário; e, para um processo de desenvolvimento inserido em

realidades diversas (articulações do corpo docente), deve corresponder um sistema de avaliação flexível, capaz de se adaptar aos diferentes contextos educativos, sem perder de vista a perspectiva global de todo o processo.

7.3 O Modelo e a Gestão da Qualidade no seu Contexto

O modelo proposto na presente dissertação pretende responder a uma necessidade real que as Instituições de Ensino Superior enfrentam: *avaliar o desempenho docente*. Mais do que uma “necessidade interna” que tem sido sistematicamente relegada para segundo plano, as pressões externas cada vez mais intensas exercidas pela sociedade em geral, e sobretudo as directrizes governativas convergentes no sentido de um alinhamento no contexto internacional, remetem este tema para a ordem do dia das Instituições de Ensino Superior.

Em Portugal, a criação da A3ES em Dezembro de 2008, e a aprovação, a 25 de Setembro de 2009, do Regulamento nº1/2009 (AACEF, 2009), que estabelece o regime de procedimentos de avaliação e acreditação das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos, não deixam margem para dúvidas relativamente à pertinência deste tema.

Como se referiu na secção anterior, o Ensino Superior constitui um contexto complexo de teias relacionais com características e dinâmicas próprias. Nesse sentido, o modelo procura também ser um elemento questionador dessa complexidade, procurando estruturar perspectivas, abordagens e intervenções que integrem a visão estratégica das Instituições de Ensino Superior, podendo ao mesmo tempo constituir uma espécie de “resposta” à gestão dessa complexidade. Trata-se, contudo, de um modelo aberto à discussão e, como todos os modelos, sujeito a críticas.

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) deve manipular e articular as componentes do modelo, tendo em conta as directrizes ministeriais e políticas educativas emergentes, mas deve sobretudo adaptá-lo ao seu contexto institucional, às suas características, à sua missão e visão e estratégica, isto é, à sua identidade institucional.

Sem querer aprofundar uma outra discussão subjacente a este tema, não se pretende deixar de referir alguma “carga negativa” potencial associada ao discurso da avaliação, quando ligada a uma perspectiva de gestão. Há de facto um risco de instrumentalização do modelo e nenhuma IES nem qualquer dos seus actores será, com certeza, ingénuo ao ponto de o ignorar. Este será porventura um dos maiores desafios das IES relativamente à implementação de um *modelo de avaliação do desempenho docente*: a capacidade de gerir (e

assumir) o risco de que o modelo se converta num mecanismo de gestão meramente administrativo da actividade docente.

É convicção do autor que a tomada de consciência institucional deste risco e a sua discussão aberta e transparente com os diferentes intervenientes, abrirá caminho para que o modelo possa ser entendido (e sobretudo aceite) como um instrumento de apoio à gestão da carreira docente, através da valorização diferenciada das componentes avaliadas no perfil docente, sem que tal implique a perda de vista da noção de colegialidade, de autonomia docente e da liberdade inerente ao processo de produção do saber, da investigação e da criatividade de cada docente no espaço de sala-de-aula.

Assim, o modelo deverá ser estruturado por professores, com professores e para professores, indo de encontro ao referido por Zabalza (2004, p. 11), de que “nenhuma inovação é pensável à margem daqueles que a têm de realizar: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações das universidades (sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores das mudanças)”.

O *Modelo de Avaliação do Desempenho Docente* que aqui se propõe consubstancia-se num conjunto de linhas mestras, que por sua vez se traduzem num conjunto de questões que contextualizam o próprio modelo. Essas questões procuram integrar, quer a componente multifactorial da actividade docente, quer um conjunto de factores que reflectam o contexto e a missão da Instituição:

- Conceito: *Avaliar o quê?*
- Contexto: *Avaliar o desempenho, porquê?*
- Objectivos: *Avaliar o desempenho, para quê?*
- Modelo: *Avaliar o desempenho, como?*

Conceito: *Avaliar o quê?*

Esta é a questão primordial que deve nortear a implementação de um modelo de avaliação do desempenho docente. A clarificação da resposta a esta questão deve atravessar toda a Instituição e envolver todos os actores que tomarão parte activa no processo.

A actividade docente é multifacetada, integrando várias componentes que se articulam de forma complexa, pelo que qualquer proposta de modelo de avaliação do desempenho docente deverá reflectir e valorizar essa complexidade.

Avaliar o desempenho docente requer que se definam com clareza os contornos do que se entende por *desempenho*, mas também, o que se entende por *bom desempenho*, quem, como e onde identifica, descreve, e apreende um desempenho.

Sugerem-se, como base de referência, os princípios orientadores para a avaliação do desempenho expressos nos artigos 35.º-A do ECDP (2009) e 74.º-A do ECDU (2009):

1 — Os docentes estão sujeitos a um regime de avaliação do desempenho constante de regulamento a aprovar por cada instituição de ensino superior, ouvidas as organizações sindicais.

2 — A avaliação do desempenho constante do regulamento a que se refere o número anterior subordina-se aos seguintes princípios:

- a) Orientação visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes;*
- b) Consideração de todas as vertentes da actividade dos docentes enunciadas no artigo 2.º-A⁵³;*
- c) Consideração da especificidade de cada área disciplinar;*
- d) Consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação;*
- e) Consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da carreira e a sua avaliação;*
- f) Responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de ensino superior;*
- g) Realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de ensino superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos;*
- h) Participação dos órgãos pedagógicos da instituição de ensino superior;*
- i) Realização periódica, pelo menos de três em três anos;*
- j) Resultados da avaliação do desempenho expressa numa menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado;*

⁵³ Leia-se “artigo 4.º”, no caso do ECDU (2009).

l) Homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho;

m) Previsão da audiência prévia dos interessados;

n) Previsão da possibilidade dos interessados impugnarem judicialmente, nos termos gerais, o acto de homologação e a decisão sobre reclamação.

Relativamente às actividades dos docentes referidas na alínea b) do ponto 2 dos artigos supra mencionados, de acordo com o artigo 2.º-A do ECDP (2009), compete, em geral, aos docentes do Ensino Superior Politécnico:

a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;

b) Realizar actividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental;

c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;

d) Participar na gestão das respectivas instituições de ensino superior;

e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que decorram da actividade de docente do ensino superior politécnico.

De forma análoga, e de acordo com o artigo 4.º do ECDU (2009), cumpre, em geral, aos docentes Universitários:

a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;

b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;

c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;

d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;

e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.

Contexto: Avaliar o Desempenho, porquê?

As razões para a avaliação do desempenho podem estar directamente ligadas à cultura e à maturidade institucional, reflectidas por exemplo na implementação de um *Sistema Interno de Garantia de Qualidade*, ou poderão constituir uma resposta a normativos legais com enquadramento nacional ou internacional, como acontece por exemplo nas Instituições inseridas no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Em Portugal, o quadro normativo legal produzido nos últimos anos, nomeadamente o RJIES (2007), o RJAES (2007) e o Regulamento nº1/2009 (A3ES, 2009), assim como os Guiões de Avaliação e Acreditação da A3ES (2009), mobilizam as Instituições do Ensino Superior no sentido do desenvolvimento e implementação de mecanismos de avaliação do desempenho.

De acordo com o RJIES (2007), na Secção VI do Artigo 105.º, alínea c), compete ao Conselho Pedagógico das Instituições do Ensino Superior “*Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, por estes e pelos estudantes, e a sua análise e divulgação*”.

No Capítulo II, Artigo 12.º, alínea b) do RJAES (2007), é referido que “*o sistema de avaliação de qualidade assegura a participação dos estudantes através: (...) Da sua participação nos inquéritos pedagógicos anónimos ao corpo docente e às disciplinas, obrigatoriamente integrados no processo de autoavaliação*”.

Nos guiões da A3ES é também patente a importância atribuída aos mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes, tanto nos guiões de Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos, como nos guiões de Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento. No ponto 4 do Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE), que se refere concretamente ao “Pessoal Docente”, é solicitada a descrição de “*Procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente e medidas para a sua permanente actualização*” (PAPNCE, 2009, p. 8).

No ponto 4 do guião de Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (APAPNCE), que se refere ao “Pessoal docente”, está incluído um item através do qual se pretende saber se “*existe um sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, por forma a garantir a necessária competência científica e pedagógica e a sua permanente actualização*” (APAPNCE, 2009, p. 7).

Na alínea 4.1 do guião de Autoavaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF), que se refere à “Qualificação do Pessoal Docente”, é solicitada “*informação sobre procedimentos previstos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes*” (ACEF, 2009, p. 9) e, na alínea 5.2 do mesmo guião, que se refere ao “Ambiente de

Ensino/Aprendizagem” deve constar a *“utilização dos resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes na melhoria do processo ensino/aprendizagem”* (ACEF, 2009, p. 13).

Finalmente, na alínea 5.2 do guião de Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (AACEF), que se refere concretamente ao “Ambiente de Ensino/Aprendizagem”, numa das áreas a abordar pretende-se verificar se *“os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem”* (AACEF, 2009, p. 12), explicitando-se como “condição para decisão” se *“os estudantes são periodicamente consultados sobre a qualidade do ensino, e os resultados dos inquéritos são utilizados para a melhoria da qualidade”* (idem, p. 23).

Objectivos: Avaliar o Desempenho, para quê?

Avaliar o desempenho requer coerência entre os fins e os meios, resistindo à tentação de criar instrumentos de recolha de dados e interpretar os dados recolhidos sem que se verifique e pondere a congruência entre as metas desejadas e expressas e os juízos fundamentadores de decisões.

É, portanto, fundamental assumir com clareza as finalidades do que vier a ser feito, isto é, se se irão tomar decisões administrativas, de formação, de carreira, de salários, de promoção, de desenvolvimento profissional ou outras.

No artigo 35.º-B do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Politécnico (ECDP, 2009) e no artigo 74.º-B do Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU, 2009), estão expressos os efeitos da avaliação de desempenho:

1 — A avaliação do desempenho positiva é uma das condições que deve ser satisfeita para a:

a) Contratação por tempo indeterminado dos professores adjuntos⁵⁴;

b) Renovação dos contratos a termo certo dos docentes não integrados na carreira.

2 — A avaliação do desempenho tem ainda efeitos na alteração de posicionamento remuneratório na categoria do docente, nos termos previstos no artigo 35.º-C⁵⁵.

3 — Em caso de avaliação do desempenho negativa durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito.

⁵⁴ Leia-se “professores auxiliares”, no caso do ECDU (2009).

⁵⁵ Leia-se “artigo seguinte”, no caso do ECDU (2009).

As alterações do posicionamento remuneratório encontram-se expressas no artigo 35.º-C do ECDP (2009) e no artigo 74.º-C do ECDU (2009):

1 — A alteração do posicionamento remuneratório tem lugar nos termos regulados por cada instituição de ensino superior e realiza-se em função da avaliação do desempenho.

2 — O montante máximo dos encargos financeiros que em cada ano pode ser afectado à alteração do posicionamento remuneratório é fixado, anualmente, por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças, da Administração Pública e do ensino superior, publicado no Diário da República, em percentagem da massa salarial total do pessoal docente da instituição.

3 — Na elaboração dos seus orçamentos anuais, as instituições de ensino superior devem contemplar dotações previsionais adequadas às eventuais alterações do posicionamento remuneratório dos seus docentes no limite fixado nos termos do número anterior e das suas disponibilidades orçamentais.

4 — O regulamento a que se refere o n.º 1 deve prever a obrigatoriedade de alteração do posicionamento remuneratório sempre que um docente, no processo de avaliação de desempenho, tenha obtido, durante um período de seis anos consecutivos, a menção máxima.

Quaisquer que sejam as directrizes institucionais associadas aos resultados da avaliação do desempenho dos docentes, ligadas naturalmente ao enquadramento legal expresso no Estatuto da Carreira Docente, que determina os efeitos dessa avaliação, nunca deverão perder-se de vista aqueles que devem ser os seus verdadeiros objectivos, que vão claramente além dos efeitos na progressão da carreira ou da remuneração dos docentes.

A avaliação do desempenho dos docentes tem como finalidade a melhoria continua dos processos de ensino e de aprendizagem, que se deve traduzir também nos resultados académicos dos alunos, nas competências que estes adquirem e na qualidade da formação que recebem, e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Modelo: Avaliar o Desempenho, como?

O modelo de avaliação do desempenho docente proposto na presente dissertação procura, por um lado, integrar a diversidade que caracteriza a actividade docente, uma actividade multifacetada, que integra várias componentes que se articulam de forma complexa. Por outro lado, procura reconhecer que existem diferentes *perfis profissionais* entre os

professores e que a valorização dessa diversidade poderá constituir um elemento catalisador para o seu desenvolvimento profissional.

É relativamente consensual o reconhecimento de professores que desenvolvem a maior parte da sua actividade em funções relacionadas com o ensino/aprendizagem, propriamente dito, enquanto outros, pelos cargos que ocupam, desenvolvem maioritariamente actividades de gestão, e outros, actividades de investigação.

Nesse sentido, cada Instituição de Ensino Superior deverá definir aquilo que neste contexto se designa por *Perfis Referenciais de Desempenho* (PRDs).

Um *referencial de desempenho* é, grosso modo, um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projecção do desempenho desejável, previsto ou potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional e que permite identificar pontos fortes e fracos nesse desempenho.

Em Portugal, existe um consenso generalizado, consubstanciado nos estatutos da carreira docente do ensino universitário (ECDU, 2009) e do ensino superior politécnico (ECDP, 2009), segundo os quais a função docente comporta quatro dimensões basilares: *Ensino* (serviço docente, orientação e acompanhamento dos estudantes); *Investigação* (investigação científica, criação cultural ou desenvolvimento tecnológico); *Gestão* (participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica); e *Extensão* (prestação de serviços à comunidade).

Na Figura 7 ilustra-se a concepção da actividade docente que sustenta o modelo de avaliação do desempenho proposto no presente trabalho, suportado nesses quatro pilares.



Figura 7 – Concepção da Actividade Docente

Com base nesta concepção das componentes da actividade académica, caberá a cada Instituição de Ensino Superior definir os Perfis Referenciais de Desempenho (PRDs) ajustados à sua realidade institucional.

A definição dos PRDs poderá funcionar simultaneamente como um mecanismo bivalente, promovendo quer a *consolidação*, quer o *ajustamento dinâmico* dos perfis existentes. A consolidação é construída através da definição de PRDs nos quais os docentes se revejam e considerem ajustados às actividades que desenvolvem, traduzindo-se dessa forma o reconhecimento e valorização institucional pela diversidade de perfis. O ajustamento dinâmico é promovido através da definição de PRDs que as IES considerem estrategicamente desejáveis, onde eventualmente se encaixem poucos (ou nenhuns) docentes, e pela integração de elementos no modelo, ponderados de forma a promover a fluidez no reajustamento de perfis.

O processo de definição dos PRDs deverá ser ele próprio um processo aberto, dinâmico, sensível à retroacção do ajustamento dos professores, constituindo-se dessa forma um mecanismo de regulação institucional.

Na Figura 8 apresenta-se um exemplo do que poderão ser três perfis referenciais de desempenho numa IES, baseado no princípio de que devem fazer parte de cada PRD as quatro componentes consideradas como basilares na actividade docente: *Ensino* (Ens.), *Investigação* (Inv.), *Gestão* (Gest.) e *Extensão* (Ext.).

Convém, contudo, sublinhar que a consideração de que a definição dos PRDs deverá espelhar a natureza, a missão e a estratégia de cada IES, orientou a concepção do modelo no sentido de integrar de forma flexível essa definição. Tal significa que poderão ser considerados PRDs tão diversos, quanto as Instituições de Ensino Superior assim o pretendam, omitindo por exemplo uma ou mais dessas componentes (aqui consideradas basilares).



Figura 8 – Exemplos de Perfis Referenciais de Desempenho (PRDs)

Após a definição dos PRDs, é necessário proceder à definição clara (institucionalmente legitimada) do que se entende por *bom desempenho* em cada PRD. Esta definição deverá resultar da missão da Instituição e dos seus objectivos estratégicos.

Determinados os quadros de referência e clarificado o que se entende por bom desempenho em cada um desses quadros, definem-se os *indicadores de desempenho*.

Um *indicador de desempenho* pode ser definido como um item de informação recolhida em intervalos regulares para acompanhar o desempenho do professor, no âmbito dos documentos que constituem o sistema de referências definido para a avaliação. Os indicadores são apontadores importantes sobre o desempenho e permitem apoiar a observação das competências profissionais bem como acompanhar a evolução das mesmas. Não é uma operação isenta de erro ou de problemas de definição e/ou de interpretação, antes exigindo um acompanhamento processual que vá eliminando aspectos negativos e incorporando aquisições e experiências consideradas úteis e relevantes.

Em síntese, *indicadores* são a designação daquilo que se deve observar para obter a informação pertinente em função dos objectivos definidos. Um sistema de indicadores está, assim, intimamente dependente, por um lado, dos objectivos que se pretendem atingir e, por outro lado, do modo como se recolhem informações sobre esses aspectos a observar.

No *modelo de avaliação do desempenho docente* proposto nesta dissertação, sugere-se a integração dos seguintes cinco conjuntos de indicadores:

- Avaliação do Ensino/Aprendizagem (AEA);
- Relatório de Actividade Docente (RAD);
- Avaliação pelas Chefias Directas (ACD);
- Indicadores de Actividade Docente (IAD);
- Avaliação do Grupo/Equipa (AGE).

A *Avaliação do Ensino/Aprendizagem* (AEA) é constituída por dois indicadores que resultam dos questionários de avaliação do ensino/aprendizagem, uns preenchidos pelos alunos e outros pelo professor (autoavaliação).

O *Relatório de Actividade Docente* (RAD) integra um conjunto diversificado de indicadores, uns de natureza objectiva, outros mais subjectiva, relacionados com os métodos de ensino/aprendizagem e os métodos de avaliação utilizados; o investimento em formação contínua, em parcerias e em programas de mobilidade; e numa reflexão sobre o funcionamento das Unidades Curriculares (UCs) leccionadas e sobre os resultados decorrentes da avaliação do processo de ensino/aprendizagem (AEA).

A *Avaliação pelas Chefias Directas* (ACD) resulta de um relatório produzido pelo Coordenador de Curso, o qual integra um conjunto de indicadores relacionados com o envolvimento institucional do docente, desde a sua participação nas reuniões e apresentação de propostas de actividades no âmbito do curso, até à entrega atempada dos programas curriculares das UCs e afixação das pautas nos prazos previstos.

Os *Indicadores de Actividade Docente* (IAD) procuram traduzir, de forma tão objectiva quanto possível, a medida da carga de trabalho (*workload*) do docente. Esses indicadores encontram-se agrupados de acordo com a concepção de actividade docente adoptada neste trabalho.

Na dimensão *Ensino* consideram-se indicadores relacionados com o serviço docente (aulas leccionadas ao 1º, 2º e 3º Ciclos ou a outros cursos), o apoio aos alunos (associando o tempo para atendimento a alunos à dimensão das turmas), a regência de unidades curriculares, a orientação e acompanhamento de estudantes (estágios, trabalhos monográficos, teses) e a produção de documentação de âmbito pedagógico.

Na dimensão *Investigação* consideram-se indicadores relacionados com projectos e programas de investigação (elaboração de candidaturas, coordenação ou participação em projectos ou programas), a produção científica e cultural (teses, livros, artigos, posters, ...), a participação e organização de congressos, seminários e *workshops*, a produção tecnológica (registo de patentes) e a consultoria científica *ad hoc* para instituições oficiais (incluindo avaliação de projectos e perícias para tribunais).

Na dimensão *Gestão* consideram-se indicadores relacionados com a participação institucional, consubstanciada na participação dos órgãos de gestão e nas actividades de coordenação e avaliação científica e pedagógica.

Na dimensão *Extensão* consideram-se indicadores relacionados com a prestação de serviços à comunidade (programas de formação ou de intervenção local).

Esses indicadores apresentam-se de forma resumida no Quadro 2.

Ensino	Investigação	Gestão	Extensão
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas (1º, 2º e 3º Ciclo, outros cursos); • Apoio (atendimento a alunos); • Regência de UCs; • Orientação (teses, monografias, ...); • Documentação de âmbito pedagógico; • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Projectos e programas; • Produção científica e cultural; • Congressos, Seminários, Workshops, ...; • Produção tecnológica; • Consultoria científica; • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nos órgãos de gestão; • Actividades de coordenação; • Avaliação científica e pedagógica; • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de serviços à comunidade; • ...

Quadro 2 – Exemplos de Indicadores de Actividade Académica

A *Avaliação do Grupo/Equipa* (AGE) integra um conjunto de indicadores objectivos que traduzam o desempenho do grupo/equipa na qual o docente está inserido. Procura-se dessa forma valorizar não só aquilo que cada docente consegue a nível individual, mas também o que o seu grupo/equipa consegue atingir (por exemplo, conseguir uma boa acreditação do Ciclo de Estudos ou do Curso em que lecciona). Esta perspectiva motiva o espírito de trabalho em equipa e de contribuição para um bem comum.

Definidos os indicadores de desempenho, a avaliação do desempenho docente resultará da combinação entre o PRD ao qual este se ajusta, e os dados resultantes dos cinco conjuntos de indicadores descritos.

Assim, considerem-se as pontuações obtidas em cada um dos conjuntos de indicadores de desempenho representadas pelas respectivas siglas:

AEA = Avaliação do Ensino/Aprendizagem

RAD = Relatório de Actividade Docente

ACD = Avaliação pelas Chefias Directas

IAD = Indicadores de Actividade Docente

AGE = Avaliação do Grupo/Equipa

E considerem-se os escalares $\alpha, \beta, \gamma, \delta$ e ε , os factores de ponderação associados a cada um desses conjuntos de indicadores de desempenho, respectivamente.

O *desempenho docente* pode então traduzir-se de acordo com o seguinte vector, que neste contexto se designa por *vector de desempenho do professor i no perfil referencial de desempenho j*:

$$D_{ij} = \alpha_j AEA_{ij} + \beta_j RAD_{ij} + \gamma_j ACD_{ij} + \delta_j IAD_{ij} + \varepsilon_j AGE_{ij}$$

Reforça-se aqui a absoluta necessidade de encarar este processo de forma positiva, clara, transparente e participada. Só dessa forma poderão os resultados da avaliação do desempenho contribuir para a melhoria contínua da qualidade da actividade docente, proporcionando orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo poderá constituir uma ferramenta de apoio à gestão da carreira docente, valorizando de forma diferenciada as componentes avaliadas no perfil docente, mantendo a noção de colegialidade, de autonomia e liberdade inerentes ao processo de produção do saber, da investigação e da criatividade de cada docente no espaço de sala-de-aula. Deverá simultaneamente permitir a inventariação das suas necessidades de formação, detectar os factores que influenciam o rendimento profissional dos professores, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados dos estudantes e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Finalmente, o modelo de avaliação do desempenho docente proposto na presente dissertação poderá facultar às Instituições de Ensino Superior um mecanismo regulador do ajustamento da actividade docente no sentido da sua missão e objectivos estratégicos, constituindo-se dessa forma um *modelo para a acção*.

7.4 Síntese

Neste capítulo apresentou-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior. Abordou-se a gestão da complexidade no Ensino Superior, apresentando-se o modelo e a gestão da qualidade no seu contexto.

CONCLUSÕES

A avaliação do desempenho docente é considerada um dos pilares das políticas actuais no Ensino Superior, especialmente no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior, fazendo parte integrante dos processos de planeamento impulsionados pelos órgãos vinculados ao sector educativo.

Em Portugal, este movimento assumiu maior relevância a partir de 1998, com a criação do CNAVES (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior), o qual despoletou o desenvolvimento sustentado de metodologias de avaliação no Ensino Superior. Com a sua extinção em 2007, este papel passou a ser assumido pela A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior), que define como sua missão garantir a qualidade do Ensino Superior em Portugal e assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do Ensino Superior.

O quadro normativo legal produzido nos últimos anos em Portugal, mobiliza claramente as Instituições do Ensino Superior no sentido do desenvolvimento e implementação de mecanismos de avaliação do desempenho dos docentes, assunto que constitui o tema central desta tese de doutoramento, no contexto da construção da qualidade no Ensino Superior.

Começou-se por fazer um enquadramento histórico do Ensino Superior em Portugal, através de uma breve crónica desde a sua fundação nos finais do século XIII, até à revolução dos cravos, em Abril de 1974. Descreveu-se a sua existência migratória (entre as cidades de Lisboa e Coimbra) durante o século XIV, a Universidade em Lisboa dos fins do século XIV ao século XV, a sua reforma no Século XVI e transferência e fixação para Coimbra, a via “escolástica” da Universidade e a sua alegada crise, a fundação do “estudo geral” de Évora no século XVI, a reforma “iluminista” do Marquês de Pombal no século XVIII, a reforma no período liberal no século XIX, a Universidade na 1ª República no início do século XX, as transformações da Universidade no Estado Novo de Salazar e os “estudos gerais” ultramarinos, o Marcelismo, as reformas de ensino e as “Universidades Novas”, até ao reconhecimento da Universidade Católica (primeira universidade não estatal em Portugal), em 1971.

De seguida, descreveram-se as transformações do Ensino Superior em Portugal, desde Abril de 1974. Fez-se referência à organização da investigação científica, às actuais Universidades públicas em Portugal, suas características, sua evolução e os seus órgãos coordenadores. Referiram-se também as principais conclusões do documento orientador do debate público em torno do projecto de “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior” e as estruturas de avaliação do sistema de Ensino Superior em Portugal. Contextualizou-se o aparecimento e missão do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), criado em 1998 e extinto em 2007, dando lugar à actual Agência de

Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), referindo-se também a sua missão, objectivos e funções. Apresentou-se o desenvolvimento e objectivos do Espaço Europeu do Ensino Superior, dando particular relevância às questões relacionadas com a garantia de qualidade como um marco para a Europa.

Abordou-se de seguida o discurso da qualidade no Ensino Superior, apresentando o estado da questão em Portugal. Considerou-se o paradigma da qualidade no Ensino Superior, partindo de um conceito historicamente associado à produção, à indústria e ao mundo empresarial, até à sua introdução no contexto do Ensino Superior, já às portas do século XXI. Apresentaram-se as questões em torno da avaliação da qualidade no Ensino Superior, a introdução da lógica de mercado nesse contexto e a sua dimensão à escala europeia. Consideraram-se também as questões relacionadas com a garantia da qualidade e o processo de Bolonha, focando algumas implicações do esquema comunitário e o papel da Associação de Universidades Europeias. Descreveu-se a implementação do processo de Bolonha em Portugal, apresentando as recomendações do relatório da OCDE, a aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), assim como vários comunicados do Governo português e da OCDE relativamente à implementação desse processo.

Posteriormente, focaram-se questões relacionadas com a procura da qualidade no Ensino Superior, sob a perspectiva do tema central deste trabalho: a *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior*. Apresentou-se uma revisão bibliográfica da literatura mais relevante nesta área, consagrando tópicos fundamentais como a definição do trabalho do docente nas diversas componentes da ocupação académica, tema que assume especial relevância no contexto da avaliação do desempenho, uma vez que se trata de um dos pontos centrais do processo de avaliação.

Os modelos apresentados apontaram um caminho no sentido de se considerar um conjunto vasto e diversificado de responsabilidades que constituem a actividade docente, constituindo um ponto de partida para a definição de orientações gerais para a avaliação do desempenho. Abordaram-se também questões como o papel dos alunos na avaliação do desempenho docente, quais as formas mais comuns de avaliação da qualidade do ensino ministrado e apresentaram-se alguns exemplos de avaliação do desempenho noutros países, fazendo-se referência à experiência portuguesa neste domínio.

Apresentou-se de seguida o trabalho empírico realizado no âmbito desta dissertação, no qual se privilegiou o método de investigação quantitativo. A qualidade do ensino ministrado foi avaliada com base na percepção de alunos e de professores, através da aplicação de questionários. A estimação de fiabilidade interna (alfa de Cronbach) dos instrumentos

utilizados revelou que estes são adequados e fiáveis, apresentando uma medida de fiabilidade interna excelente. Apresentou-se também a análise das taxas de resposta por item, e a análise de não respostas.

O trabalho realizado consistiu num estudo descritivo-correlacional, tendo-se analisado a existência de relações entre a avaliação do processo de ensino/aprendizagem, na perspectiva dos alunos e dos docentes (autoavaliação), e os factores associados aos alunos (género, idade, estatuto, número de inscrições na disciplina, número de horas de estudo semanal, assiduidade às aulas, curso e ano curricular), aos docentes (género, idade, habilitações académicas, condição na Instituição, tipo de ligação à Instituição, tipo de ligação à Escola, número de anos que lecciona a disciplina, área científica e tempo médio semanal de preparação das aulas) e às disciplinas (período lectivo e tipologia da aula).

A apresentação de uma síntese da análise e discussão dos dados permitiu evidenciar que em termos globais, os resultados se revelaram bastante positivos, quer nos questionários aplicados aos alunos, quer nos aplicados aos professores.

Nos questionários aplicados aos alunos destacaram-se como *pontos fortes* o cumprimento dos horários pelos professores, a sua cordialidade na relação com os alunos e a disponibilidade para atendimento, a utilidade que os alunos atribuem ao que aprenderam nas aulas e a preocupação e interesse dos docentes pelos alunos. Destacaram-se como *pontos fracos* (ainda que bem avaliados) a acessibilidade ou facilidade das disciplinas, assim como a sua exigência ou carga de trabalho, o modo como o docente organizou as aulas, o interesse pela matéria suscitado pela frequência das aulas e o dinamismo que o docente imprimiu nas aulas.

Nos questionários aplicados aos professores (autoavaliação) destacaram-se como *pontos fortes* o cumprimento dos horários, o empenho na leccionação, a cordialidade na relação com os alunos, a disponibilidade para atendimento e a preocupação e interesse pelos alunos. Destacaram-se como *pontos fracos* (ainda que, também, bem avaliados) a acessibilidade ou facilidade da disciplina, a importância da disciplina para a formação humana e ética do aluno, a compreensão e assimilação dos conteúdos das aulas, a exigência ou carga de trabalho da disciplina e o interesse pela matéria suscitado pela frequência das aulas.

Simultaneamente, analisou-se a existência de relação entre a avaliação da qualidade do ensino ministrado, na perspectiva dos alunos, quando directamente confrontada com a dos docentes (autoavaliação), em cada factor e em cada item dos questionários. Essa análise evidenciou a existência de uma relação de concordância entre a percepção de alunos e de professores, relativamente à qualidade do ensino ministrado. Essa relação encontra-se

espelhada quer ao nível dos itens, quer dos factores que constituem os questionários. De uma forma geral, conclui-se que os itens/factores em que os alunos melhor avaliam os docentes, correspondem aos itens/factores em que os docentes melhor se autoavaliam e, os factores em que os alunos pior avaliam os docentes, correspondem aos factores em que os docentes pior se autoavaliam.

O trabalho empírico levado a cabo nesta tese centrou-se, com especial atenção e detalhe, no processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem, uma vez que este constitui um dos pilares fundamentais (senão o principal) em que o modelo proposto para a acção avaliativa do desempenho dos docentes assenta. O trabalho desenvolvido mostra que esse pilar está bem fundamentado, não só pela fiabilidade e consistência que o instrumento revelou, mas principalmente pela relação de concordância entre a percepção de alunos e professores, relativamente à qualidade do ensino ministrado.

Descreveu-se também a forma como se procedeu à disseminação dos resultados da avaliação da qualidade do ensino ministrado junto da comunidade académica, referiram-se algumas adaptações introduzidas ao instrumento utilizado, e apresentou-se o actual estado do processo de Avaliação do Ensino/Aprendizagem no Instituto Piaget.

Finalmente, apresentou-se uma proposta de um modelo para a acção avaliativa do desempenho dos docentes do Ensino Superior. Abordou-se a gestão da complexidade no Ensino Superior, apresentando-se o modelo e a gestão da qualidade no seu contexto.

A questão primordial que se colocou e que norteou a concepção do modelo proposto foi *avaliar o quê?* A clarificação da resposta a esta questão conduziu o trabalho desenvolvido no sentido de um comprometimento institucional e individual, envolvendo todos os actores que tomam parte activa no processo. Conduziu ao reconhecimento de que a actividade docente é multifacetada, integrando várias componentes que se articulam de forma complexa, pelo que o modelo procura reflectir e valorizar essa complexidade. Na definição do que se entende por *desempenho* e, em particular, por *bom desempenho*, tomaram-se como base de referência os princípios orientadores para a avaliação do desempenho expressos nos Estatutos da Carreira Docente (ECD) dos subsistemas de Ensino Politécnico e Universitário.

A segunda questão que se colocou foi *avaliar o desempenho, porquê?* Se por um lado a avaliação do desempenho constitui uma resposta aos normativos legais definidos a nível nacional e internacional, no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior, reflecte também o desenvolvimento crescente de uma cultura de avaliação associada à maturidade das Instituições de Ensino Superior e, em particular, do Instituto Piaget em Portugal.

Uma terceira questão que se colocou foi *avaliar o desempenho, para quê?* Assumir com clareza as finalidades do que é feito com os resultados da avaliação, constitui uma das decisões fundamentais que as Instituições de Ensino Superior deverão tomar. O processo de avaliação de desempenho deverá primar pela coerência entre os fins e os meios, resistindo à tentação de criar instrumentos de recolha de dados e interpretar os dados recolhidos sem que se verifique e pondere a congruência entre as metas desejadas e expressas e os juízos fundamentadores de decisões.

Quaisquer que sejam as directrizes institucionais associadas aos resultados da avaliação do desempenho dos docentes, nunca deverão perder-se de vista aqueles que devem ser os seus verdadeiros objectivos, que vão claramente além dos efeitos na progressão da carreira ou da remuneração dos docentes. A avaliação do desempenho dos docentes tem como finalidade a melhoria continua dos processos de ensino e de aprendizagem, que se deve traduzir também nos resultados académicos dos alunos, nas competências que estes adquirem e na qualidade da formação que recebem, e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

A quarta e última questão que se colocou na concepção do modelo foi *avaliar o desempenho, como?* O caminho adoptado procurou, por um lado, integrar a diversidade que caracteriza a actividade docente e, por outro, reconhecer que existem diferentes *perfis profissionais* entre os professores e que a valorização dessa diversidade poderá constituir um elemento catalisador para o seu desenvolvimento profissional. Assim, propõe-se que cada Instituição de Ensino Superior defina *Perfis Referenciais de Desempenho* (PRDs), articulados sobre quatro dimensões basilares: *Ensino; Investigação; Gestão; e Extensão*.

Estes perfis consistem em sistemas de referências de actuação docente que a instituição considera desejáveis, tendo em conta a sua missão e características próprias, podendo funcionar como um mecanismo bivalente de *consolidação* e de *ajustamento dinâmico*. Este processo deverá ser aberto, dinâmico, e sensível à retroacção do ajustamento dos professores, constituindo-se dessa forma um mecanismo de regulação institucional. Definidos os PRDs, e clarificado o que se entende por *bom desempenho* em cada um, definem-se os *indicadores de desempenho*, isto é, aquilo que se deve observar para obter a informação pertinente em função dos objectivos definidos. No modelo proposto sugeriu-se a integração de cinco conjuntos de indicadores: 1) *Avaliação do Ensino/Aprendizagem*; 2) *Relatório de Actividade Docente*; 3) *Avaliação pelas Chefias Directas*; 4) *Indicadores de Actividade Docente*; e 5) *Avaliação do Grupo/Equipa*.

Os factores da construção do modelo e da sua justificação assentam na tentativa de resposta a uma necessidade real que as Instituições de Ensino Superior enfrentam: *avaliar o desempenho docente*. Mais do que uma “necessidade interna” que tem sido sistematicamente relegada para segundo plano, as pressões externas cada vez mais intensas exercidas pela sociedade em geral, e sobretudo as directrizes governativas convergentes no sentido de um alinhamento no contexto internacional, remetem este tema para a ordem do dia. Em Portugal, a recente criação da A3ES, que estabelece o regime de procedimentos de avaliação e acreditação das Instituições de Ensino Superior e dos seus ciclos de estudos, não deixam margem para dúvidas relativamente à pertinência do tema.

O Ensino Superior constitui um contexto complexo de teias relacionais com características e dinâmicas próprias às quais o modelo procura dar resposta, como um elemento questionador dessa complexidade, procurando estruturar perspectivas, abordagens e intervenções que integrem a visão estratégica das Instituições de Ensino Superior. A articulação das componentes do modelo deve ter em conta as directrizes ministeriais e políticas educativas, mas deve sobretudo adaptar-se à identidade de cada Instituição.

O seu impacto na qualidade do ensino poderá constituir um factor determinante, quando entendido (e sobretudo aceite) como um instrumento de apoio à gestão da carreira docente, através da valorização diferenciada das componentes avaliadas no perfil docente, sem que tal implique a perda de vista da noção de colegialidade, de autonomia docente e da liberdade inerente ao processo de produção do saber, da investigação e da criatividade de cada docente no espaço de sala-de-aula.

Afiguram-se como pontos fortes do modelo: 1) o facto de estar baseado em pilares reconhecidos como referenciais no contexto do Ensino Superior; 2) a fiabilidade e a consistência reveladas pela avaliação do ensino/aprendizagem, um dos seus pilares nucleares; 3) integrar a diversidade e complexidade de actividades que compõem a actividade docente; 4) a flexibilidade de ajustamento ao contexto e à missão das diferentes Instituições do Ensino Superior; 5) a adequabilidade ao contexto institucional e ao Ensino Superior português; 6) responde às exigências do Espaço Europeu de Ensino Superior; e 7) está em consonância com os critérios de avaliação e com as directrizes fixadas pela A3ES.

Trata-se, contudo, de um modelo aberto à discussão e, como todos os modelos, sujeito a críticas.

Ao nível de perspectivas de desenvolvimento, o trabalho apresentado nesta dissertação preconiza um conjunto de desenvolvimentos a realizar nos próximos anos, eventualmente no

âmbito de um programa de pós-doutoramento, consubstanciado na implementação do modelo proposto, para a avaliação do desempenho dos docentes do Ensino Superior.

O Instituto Piaget, a nível nacional, tem promovido um debate activo em torno desta questão, assumida como prioritária no actual contexto do Ensino Superior em Portugal. O modelo aqui proposto tem constituído um referencial determinante para o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido neste domínio, estando actualmente a ser implementado e testado a título experimental.

É da convicção do autor que o investimento num projecto desta natureza constitui uma mais-valia estratégica para todas as Instituições do Ensino Superior, proporcionando dessa forma orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Finalmente, espera-se que o trabalho desenvolvido tenha contribuído de alguma forma para a área de investigação da avaliação da docência, nomeadamente no contexto do Ensino Superior, e que se venha a revelar como precursor no desenvolvimento de acções que conduzam a práticas transformadoras no sentido da melhoria contínua da qualidade da actividade docente.

BIBLIOGRAFIA

- AACEF (2009). *Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento*. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- Abrami, P. C. e D'Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. *New Directions for Teaching and Learning*, 97-111.
- Abrami, P. C., D'Apollonia, S. e Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: What we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 219-231.
- Abrami, P. C., Dickens, W. J., Perry, R. P. e Leventhal, L. (1980). Do teacher standards for assigning grades affect student evaluations of teaching? *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 107-118.
- Abrami, P. C., Perry, R. P. e Leventhal, L. (1982). The relationship between student personality characteristics, teacher ratings, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 111-125.
- Abrantes, P. e Valente, M. (2000). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do Ensino Superior: Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Relatório final. Lisboa. Direcção Geral do Ensino Superior.
- ACEF (2009). *Auto-Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento*. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/avaliacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>.
- Agrell, P. e Steuer, R. (2000). ACADEA - A DSS for Faculty Performance Reviews. *Journal of Multi-Criterion Decision Analysis*, 9 (5), 191-204.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), 153-166.
- Aleamoni, L. M. and Hexner, P. Z. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation. *Instructional Science*, 9 (1), 67-84.
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In Pouzada, A. S., Almeida, L. S. e Vasconcelos, R. M. (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Amaral, A. (2000). Diversidade: importância para o ensino superior. In Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, S. L., Vasconcelos, R. M. e Caires, S. M. (Org.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Amaral, A. (Coord.) (2003). *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior. Inquérito Público: Análise e Respostas*. Cipes – Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R. e Teixeira, P. (2000). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Matosinhos: CIPES.
- APAPNCE (2009). Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- Appling, S., Naumann, P. e Berk, R. (2001). Using a Faculty Evaluation Triad To Achieve Evidence-Based Teaching. *Nursing and Health Care Perspectives*, 22 (5), 247-251.
- Arcelus, F. e Coleman, D. (1997). An efficiency review of university departments. *International Journal Systems Sciences*, 28 (7), 721-729.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.) (Trad. A. Faria). Madrid: McGraw-Hill. (obra original publicada em 1995)
- Arroteia, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Universidade de Aveiro.
- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: PRIVAT.
- Aylett, R. e Gregory, K. (Eds.) (1996). *Evaluating teacher quality in higher education*. London: The Falmer Press.
- Ballantyne, R., Borthwick, J., e Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: Identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 221-236.
- Barbancho Medina, M. e Jordano Salinas, R. (2002). Modelo de Evaluación de la Calidad Docente de la Universidad de Córdoba. *Cuadernos para la Educación Superior*, 14-27.
- Barbisan, A. (2000). Modelo institucional de avaliação de extensão: parâmetros e indicadores. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 5 (2), 67-86.
- Basow, S. e Silberg, N. T. (1987). Student evaluations of college professors: Are male and female professor's rates differently? *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 308-314.
- Beasley, J. (1995). Determining teaching and research efficiencies. *Journal of Operational Research Society*, 46, 441-452.

- Bedggood, R. E. e Pollard, R. J. (1999). Uses and misuses of student opinion surveys in eight Australian universities. *Australian Journal of Education*, 43 (2), 129-141.
- Bennett, W. E. (1982). Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 170-179.
- Berk, R. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (1), 48-62.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval (Québec). Éditions Études vivantes.
- Bernard, M. E., Keefauver, L. W., Elsworth, G. e Maylor, F. D. (1981). Sex role behavior and gender in teachers-student evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 73, 681-696.
- Bessent, A., Bessent, E., Charnes, A., Cooper, W. e Thorogood, N. (1983). Evaluation of Educational Program Proposals by Means of DEA. *Educational Administration Quarterly*, 19 (2), 82-107.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. e Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonniol, J. e Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bowen, H. e Schuster, J. (1986). *American professors: A national resource imperiled*. New York: Oxford University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Branco, C. (2006). Novo reitor quer UP entre as melhores universidades europeias. *Jornal Porto Net (JPN)*. Acedido a 3 de Agosto de 2006 em <http://jpn.icicom.up.pt>.
- Brandão, A., Teixeira, A. e Almeida, S. (2004). Análise Empírica dos Instrumentos e Estratégias de Avaliação Pedagógica no Ensino Superior. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, nº 12, 33-38.
- Braskamp, L. A., Branderburg, D. C. e Ory, J. C. (1985). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Braskamp, L. e Ory, J. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brennan, J. (1997). Introduction. In Brennan, J., de Vries, P. e Williams, R. (Eds.). *Standards and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers. (1-10)
- Brennan, J. e Shah T. (2000). *Managing quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Caraça, J. M. G., Conceição, P. e Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social, Vol. XXXI* (139), (5ª), 1201-1233.
- Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cashin, W. E. (1990). Students do rate different academic fields differently. In Theall, M. e Franklin, J. (Eds.). *Students ratings of instruction: Issues for improving practice. New Directions for Teaching and Learning*, (43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cashin, W. E. (1992). Student ratings: The need for comparative data. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 12 (2), 1-6.
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco, C. A: Jossey Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, C. A: Jossey Bass.
- Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44 (5), 495-518.
- Charnes, A., Cooper, W. e Rhodes, E. (1981). Evaluating program and managerial efficiency: an application of data envelopment analysis to program follow through. *Management Science*, 27 (6), 668-697.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. e Davis, R. (2002). What are They Thinking? Student's Expectations and Self-Assessments. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 271-281.
- Coaldrake, P. e Stedman, L. (1998). *On the Brink: Australia's universities confronting their future*. St. Lucia, Qld: University of Queensland Press.

- Coelli, T. (1996). *Assessing the performance of Australian universities using data envelopment analysis*. Centre for efficiency and productivity analysis, University of New England, NSW.
- Coles, C. (2002). Variability of student ratings of accounting teaching: Evidence from a Scottish business school. *International Journal of Management Education*, 2 (2), 30-40.
- Costa, M. L. (1981). Função social da avaliação. In Silva, M. e Tamen, M. I. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (603-622)
- Costin, F., Greenough, W. T. e Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research*, 41 (5), 511-536.
- Cowan, J. (2005). Avaliação do Ensino Superior no Reino Unido. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, nº 14, 15-19.
- Cramer, K. M. e Alexitch, L. R. (2000). Student evaluations of college professors: Identifying sources of bias. *Canadian Journal of Higher Education*, 30 (2), 143-164.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro. O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva.
- Crozier, M. e Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. (Points Essais), Ed. du Seuil.
- CRUB (2001). Projeto de avaliação institucional para as Universidades Brasileiras. *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 6 (1), 7-26.
- D'Apollonia, S. e Abrami, P. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- Davis, D., Ellett, C. e Annunziata, J. (2002). Teacher Evaluation, Leadership and Learning Organizations. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 16 (4), 287-301.
- Deberg, C. L. e Wilson, J. R. (1990). An empirical investigation of the potential confounding variables in student evaluation of teaching. *Journal of Accounting Education*, 8 (1), 37-62.
- ECDP (2009). *Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico*. Lei n.º 207/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.
- ECDU (2009). *Estatuto da Carreira Docente Universitária*. Lei n.º 205/2009. Diário da República, 1.ª série - N.º 168 - 31 de Agosto de 2009.

- Elton, L. e Partington, P. (1991). *Teaching Standards and Excellence in Higher Education: Developing a Culture for Quality* (Occasional Green Paper No 1). Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- Estrela, A. e Rodrigues, P. (Coord.) (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Estrela, M. e Veiga Simão, A. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino e dos docentes a partir da informação recolhida no projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 101-120, CIED, Universidade do Minho.
- Fandel, G. e Gal, T. (2001). Redistribution of funds for teaching and research among universities: The case of North Rhine-Westphalia. *European Journal of Operational Research*, 130 (1), 111-120.
- Fehr, M. e Nascimento, F. (1990). Avaliação Docente: Rumo à Quantificação do Trabalho Académico. *Educação Brasileira*, 12 (24), 131-36.
- Feldman, K. A. (1976). Grades and college student's evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 4 (1), 69-111.
- Feldman, K. A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What We Know and What We Don't. *Research in Higher Education*, 9 (3), 199-242.
- Feldman, K. A. (1983). Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from their students. *Research in Higher Education*, 18 (1), 3-124.
- Feldman, K. A. (1984). Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21 (1), 45-116.
- Fernández, J. (1992). Evaluation and decision making in the Complutense University of Madrid. *Higher Education Management*, 4 (3), 336-345.
- Fernández, J. e Mateo, M. A. (1994). The circular evaluative process of higher education: A Spanish sample. In OECD (Ed.), *Evaluation and decision making process in higher education: French, German and Spanish experiences* (pp. 83-94). Paris: OECD Publications.
- Fernández, J. e Mateo, M. A. (1997). Student and faculty gender in ratings of university teaching quality. *Sex roles*, 37 (11/12), 997-1003.

- Fernández, J., Mateo, M. A. e Muñiz, J. (1995). Evaluation of the academic setting in Spain. *European Journal of Psychological Assessment*, 11 (2), 133-137.
- Fernández, J., Mateo, M. A. e Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 (1), 167-172.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. (Trad. N. Salgueiro). Loures: Ed. Lusociência. (Obra original publicada em 1996)
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon.
- FUP (1997). *Avaliação*. Textos Básicos. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.
- García, J. M. e Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. In González Ramírez, T. (Coord.) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 127-157). Málaga: Ed. Aljibe.
- Ghedin, E. e Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, 56 (5), 583-597.
- Godinho, M. J. e Neto, S. C. (2001). *Qualidade: uma Prática Secular*. Lisboa: Secretariado para a Modernização Administrativa.
- Goldberg, G. e Callahan, J. (1991). Objectivity of student evaluations of instructors. *Journal of Education for Business*, 66 (6), 377-379.
- Green, D. (1995). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In Green, D. (Ed.) *What is Quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182-1186.
- Greenwald, A. G. e Gillmore, G. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52 (11), 1209-1217.
- Guba, E. S. e Lincoln, I. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: Sage.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos Professores – Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente. In Estrela, A. e Rodrigues, P. (Coord.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 27-36). Lisboa: Ed. Colibri.

- Harvey, L. (2001). *Student feedback: a report to the Higher Education Funding Council for England*. Birmingham, University of Central England, Centre for Research into Quality.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9 (1), 3-20.
- Harvey, L. e Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Hill, M. e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª Edição). Lisboa: Sílabo.
- Howard, G. S., Conway, C. G. e Maxwell, S. E. (1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 187-196.
- Hoyt, D. P. e Cashin, W. E. (1977). *Development of the IDEA system* (IDEA Tech. Rep. No.1). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- JOCE (1998). *Recomendação do Conselho de 24 de Setembro de 1998 – 98/561/CE*. Jornal Oficial das Comunidades Europeias.
- Johnes, J. e Johnes, G. (1995). Research funding and performance in UK university departments of economics: a frontier analysis. *European Economic Review*, 14 (3), 301-14.
- Kerlinger, F. N. (2003). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento conceptual* (Trad. H. M. Rotundo). São Paulo (Brasil): E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (obra original publicada em 1979)
- Koh, H. C e Tan, T. M. (1997). Empirical investigation of the factors affecting SET. *International Journal of Educational Management*, 11 (4), 170-178.
- Kulik, J. A. e McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. In Kerlinger, F. N. (Ed.). *Review of Research in Education*, Vol. 3 (pp. 210-240). Itasca, NY: Peacock Publishers.
- Lachapelle, A. (1998). Un processus d'évaluation de l'enseignement conçu et administré par les pairs. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 21 (2), 5-35.
- Langbein, L. L. (1994). The validity of student evaluations of teaching. *Political Science & Politics*, 27 (3), 545-553.

- Leite, E., Martins, M. e Souza, M. (2003). *Programa Permanente de Avaliação Institucional da PUC Minas: um processo de construção e participação coletivas*. In III Congresso Luso-Brasileiro de Políticas da Educação, Recife. CD ROM do Evento. São Paulo: ANPAE.
- Liaw, S. H and Goh, K. L. (2003). Evidence and control of biases in student evaluations of teaching. *International Journal of Educational Management*, 17 (1), 37-43.
- Linn, R. L., Centra, J. A. e Tucker, L. (1975). Between, with and total group factor analysis of Student ratings of instruction. *Multivariate Behavioral Research*, 10 (3), 277-288.
- Lopes, P. (2004). O «bom professor» paira algures por entre questões aos estudantes: análise de questões dos inquéritos de avaliação pedagógica de instituições de Ensino Superior. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, nº 12, 39-43.
- Magalhães, A. (2004). *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Fundação Calouste Gulbenkian – MCES.
- Marsh, H. W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics on evaluation of university teaching. *American Educational Research Psychology*, 17 (2), 219-237.
- Marsh, H. W. (1982). Validity of student's evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 264-279.
- Marsh, H. W. (1984). Student's evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-388.
- Marsh, H. W. (1991). A multidimensional perspective student's evaluations of teaching effectiveness. A test of alternative higher-order structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 285-296.
- Marsh, H. W. e Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In Smart, J. (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 8, (pp. 143-234). New York: Agathon Press.
- Marsh, H. W. e Hocevar, D. (1991a). The multidimensionality of students' evaluation of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 9-18.

- Marsh, H. W. e Hocevar, D. (1991b). Students' evaluation of teaching effectiveness. The stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 303-314.
- Marsh, H. W. e Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Marsh, H. W. e Roche, L. A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective: The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- Mattoso, J. (Coord.) (1993). *História de Portugal: A Monarquia Feudal (1096-1480)*, V.II. Lisboa: Editorial Estampa.
- McKeachie, W. J. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe: Bulletin of the AAUP*, 65 (6), 384-397.
- McMillan, J., Wergin, J. E., Forsyth, D. R. e Brown, J. C. (1986). Student ratings of instruction: A summary of literature. *Instructional Evaluation*, 9 (1), 2-9.
- MCTES (2009). *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Acedido a 3 de Julho de 2009, em <http://www.mctes.pt>.
- Moita, M. (2002). *Um Modelo para Avaliação da Eficiência Técnica de Professores Universitários Utilizando Análise de Envoltória de Dados: O Caso dos Professores da Área de Engenharias*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Morais, N. (2005). *Percepções do Ensino pelos Alunos: Proposta de Instrumento de Avaliação para o Ensino Superior*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Morais, N., Almeida, L. e Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 73-86.
- Moreira, L. (2006). *Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior: um Caso de Estudo em Portugal*. Trabalho de Investigação Tutelado (TIT), Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P. e Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8 (2), 103-134. Acedido a 12 de Julho de 2009, em http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.

- Murillo, F. J. (Coord.) (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating university teaching: A review of research*. Toronto, Canada: Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75 (1), 138-149.
- Mustafa, A. e Goh, M. (1996). Multi-criterion models for higher education administration. *Omega, International Journal of Management Science*, 24 (2), 167-178.
- Ory, J. C. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.
- Overall, J. U. e Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Research*, 72 (2), 321-325.
- PAPNCE (2009). *Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos*. Acedido a 27 de Outubro de 2009, em <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>.
- Pascual Gómez, I. (2005). Estudio de la estructura dimensional de un instrumento de evaluación docente. Un caso de aplicación con modelos jerárquicos lineales. *Cuadernos para la Educación Superior*, 2, 81-89.
- Perry, P. (1991). Quality in higher education. In Schuller, T. (Ed.) *The Future of Higher Education* (pp. 91-99). Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Pinto, J. e Oliveira, E. (2005). MADU: Métodos de Avaliação do Desempenho dos Docentes Universitários. *Ensino Superior - Revista do SNESup*, n.º 14, 9-14.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. New York: William Morrow.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement Universitaire*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Radford, J. (1997). Ends and means in higher education. In Radford, J., Raaheim, K. Williams, R. e de Vries, P. (Eds.) *Quantity and Quality in Higher Education* (pp. 139-179). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.

- Reboloso, E., Pozo, C., Cantón, P. E Fernández Ramírez, B. (2001). Evaluación integrativa de las competencias y desarrollo del personal docente universitario. *Cuadernos IRC*, 1-18.
- Rego, A. (2001). Eficácia comunicacional na docência universitária: A perspectiva de estudantes e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]*, 17 (3), 275-284. Acedido a 12 de Setembro de 2009, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000300010&lng=en&nrm=iso.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de Cidadania Docente: na Senda da Qualidade no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Rezende, C., Souza, M. e Corgosinho, R. (2003). *SysAva-Net – Sistema de Avaliação Institucional para Internet*, V Semana de Informática-Seminfo e I ErCOMP-FACIC/FUOM.
- Rhodes, F. (1990). *The new American University. Twelfth David Dodds Henry Lecture*. David Dodds Henry Series, University of Illinois.
- Rindermann, H. e Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42 (4), 377-399.
- RJAES (2007). *Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior*. Lei n.º 38/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de Agosto de 2007.
- RJIES (2007). *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*. Lei n.º 62/2007. Diário da República, 1.ª série - N.º 174 - 10 de Setembro de 2007.
- Roche, L. e Marsh, H. W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept. Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 439-468.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: ASA.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L. e Gonçalves, F. (2001). Promover o Sucesso Académico Através da Avaliação e Intervenção na Universidade. *Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 6 (3), 31-44.
- Santos Rego, M. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europeo: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 5-16.

- Santos Rego, M. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Santos Rego, M. e Guillaumin Tostado, A. (Eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona, Espanha: Octaedro.
- Santos, D. (1998). *Considerações gerais sobre extensão universitária*. In Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Brasileiras, Cadernos de Extensão Universitária, Ano 3, nº 1, Brasília.
- Saroyan, A. e Amundsen, C. (2001). Evaluating university teaching: Time to take stock. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (4), 341-353.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In Millman, J. (Ed.) *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hills: Sage.
- Seixas, A. M. (2002). Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.) *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 311-322). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrão, J. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In Silva, M. e Tamen, M. (Coord.) *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrão, J. (1985). Perspectiva Histórica do Ensino em Portugal. In Loureiro, J. E. (Coord.). *O Futuro da Educação nas novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas* (pp. 31-51). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Shulman, L. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teaching assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46 (3), 36-41.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do ensino superior: Da ruptura à excelência*. Fundação das Universidades Portuguesas. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
- Simão, J. V., Santos, S. e Costa, A. (2003). *Ensino Superior: uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.

- Simão, J. V., Santos, S. e Costa, A. (2005). *Ambição para a Excelência – A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- SNESup (2004). Avaliação Pedagógica. *Ensino Superior – Revista do SNESup*, n.º 12.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Spencer, J. K. e Schmelkin, L. P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 397-409.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 157-182.
- Tejedor, F. J. e García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439-459.
- Tejedor, F. J. e Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Acedido a 16 de Setembro de 2009, em <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Thune, C. e Staropoli, A. (1997). The European pilot project for evaluating quality in higher education. In Brennan, J., Vries, P. de e Williams, R. (Eds.) *Standards and Quality in Higher Education* (pp. 198-204). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tomkins, C. e Green, R. (1988). An experiment in the use of DEA for evaluating the efficiency of UK university departments of accounting. *Financial and Accounting Management*, 4 (2), 147-164.
- Torgal, L. (2000). *Caminhos e contradições da(s) universidade(s) portuguesa(s)*. Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. (sd). *As Universidades em Portugal: História, Organização e Problemas*. Acedido a 12 de Janeiro de 2009, em <http://www.universia.pt/conteudos/universidades>.
- UNL (2009). *Universidade Nova de Lisboa*. Acedido a 14 de Janeiro de 2009, em <http://www.unl.pt/unl/nova/Missao>.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Wilson, K. L., Lizzio, A. e Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 33-53.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. e Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In Knight, J. e de Wit, H. (Eds.) *Quality and Internationalisation in Higher Education* (pp. 29-44). Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). Paris: OECD.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas* (Trad. E. Rosa). Porto Alegre: Ed. Artmed. (Obra original publicada em 2002)

ANEXOS

Anexo I Dados Estatísticos

Anexo I - I. Q1: Testes de Normalidade dos Factores/Dimensões

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Relevância da Aprendizagem	,119	9820	,000
Empenho do Docente	,097	9820	,000
Organização e Clareza	,123	9820	,000
Interação da Turma	,162	9820	,000
Relação Docente / Aluno	,123	9820	,000
Abordagem dos Assuntos	,164	9820	,000
Avaliação	,167	9820	,000
Trabalhos / Leituras	,199	9820	,000
Relativamente à Disciplina	,092	9820	,000
Avaliação Global do Docente	,193	9820	,000
Avaliação Global da Disciplina	,187	9820	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 106 – Testes de normalidade dos factores do *Q1*

Anexo I - II. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Género do Professor

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	11187207,000	28530312,000	-2,844	,004
Empenho do Docente	11236602,500	28579707,500	-2,473	,013
Organização e Clareza	11427704,000	28770809,000	-1,081	,279
Interação da Turma	11052542,000	28395647,000	-3,883	,000
Relação Docente / Aluno	11528443,000	28871548,000	-,342	,732
Abordagem dos Assuntos	11010656,500	28353761,500	-4,187	,000
Avaliação	11437688,500	28780793,500	-1,023	,307
Trabalhos / Leituras	11326504,000	28669609,000	-1,880	,060
Relativamente à Disciplina	11355949,500	28699054,500	-1,597	,110
Avaliação Global do Docente	11132629,500	28475734,500	-3,357	,001
Avaliação Global da Disciplina	11198066,500	28541171,500	-2,863	,004

a. Grouping Variable: Género do Professor

Tabela 107 – *Q1*: Resultados agregados por género do professor (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - III. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Idade do Professor

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	148,607	3	,000
Empenho do Docente	116,466	3	,000
Organização e Clareza	39,791	3	,000
Interacção da Turma	73,491	3	,000
Relação Docente / Aluno	63,455	3	,000
Abordagem dos Assuntos	67,374	3	,000
Avaliação	32,181	3	,000
Trabalhos / Leituras	48,772	3	,000
Relativamente à Disciplina	213,736	3	,000
Avaliação Global do Docente	64,434	3	,000
Avaliação Global da Disciplina	162,308	3	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade do Professor

Tabela 108 – Q1: Resultados agregados por idade do professor (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - IV. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Habilitação Académica do Professor

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	81,576	2	,000
Empenho do Docente	7,910	2	,019
Organização e Clareza	62,510	2	,000
Interacção da Turma	16,385	2	,000
Relação Docente / Aluno	20,198	2	,000
Abordagem dos Assuntos	29,499	2	,000
Avaliação	29,860	2	,000
Trabalhos / Leituras	18,556	2	,000
Relativamente à Disciplina	64,001	2	,000
Avaliação Global do Docente	23,721	2	,000
Avaliação Global da Disciplina	37,278	2	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Habilitação Académica

Tabela 109 – Q1: Resultados agregados por habilitação académica do professor – 3 categorias (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - V. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Condição perante a Instituição

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	148,607	3	,000
Empenho do Docente	116,466	3	,000
Organização e Clareza	39,791	3	,000
Interacção da Turma	73,491	3	,000
Relação Docente / Aluno	63,455	3	,000
Abordagem dos Assuntos	67,374	3	,000
Avaliação	32,181	3	,000
Trabalhos / Leituras	48,772	3	,000
Relativamente à Disciplina	213,736	3	,000
Avaliação Global do Docente	64,434	3	,000
Avaliação Global da Disciplina	162,308	3	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Condição perante a Instituição

Tabela 110 – Q1: Resultados agregados por condição perante a instituição (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - VI. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Ligação à Instituição

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	10349928,500	19096581,500	-10,463	,000
Empenho do Docente	11725784,500	20472437,500	-,458	,647
Organização e Clareza	11608854,500	20355507,500	-1,313	,189
Interacção da Turma	11766897,000	20513550,000	-,163	,870
Relação Docente / Aluno	11715011,000	27611352,000	-,541	,589
Abordagem dos Assuntos	11614395,000	20361048,000	-1,284	,199
Avaliação	11713911,000	27610252,000	-,555	,579
Trabalhos / Leituras	11658198,000	20404851,000	-,982	,326
Relativamente à Disciplina	10090288,000	18836941,000	-12,278	,000
Avaliação Global do Docente	11611296,000	20357949,000	-1,337	,181
Avaliação Global da Disciplina	10497572,000	19244225,000	-9,723	,000

a. Grouping Variable: Tipo de ligação à Instituição

Tabela 111 – Q1: Resultados agregados por tipo de ligação à instituição (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - VII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Ligação à Escola

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	10245499,000	17293634,000	-8,437	,000
Empenho do Docente	11382861,500	18430996,500	-,022	,982
Organização e Clareza	11145225,500	18193360,500	-1,784	,074
Interacção da Turma	11381106,000	29782317,000	-,036	,971
Relação Docente / Aluno	11202921,500	29604132,500	-1,360	,174
Abordagem dos Assuntos	11327301,000	18375436,000	-,438	,661
Avaliação	11377765,500	18425900,500	-,061	,951
Trabalhos / Leituras	11290202,000	18338337,000	-,730	,465
Relativamente à Disciplina	9977357,500	17025492,500	-10,359	,000
Avaliação Global do Docente	11278543,000	18326678,000	-,822	,411
Avaliação Global da Disciplina	10267160,500	17315295,500	-8,570	,000

a. Grouping Variable: Tipo de ligação à Escola

Tabela 112 – Q1: Resultados agregados por tipo de ligação à escola (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - VIII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Área Científica

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	779,607	5	,000
Empenho do Docente	182,239	5	,000
Organização e Clareza	180,177	5	,000
Interacção da Turma	92,876	5	,000
Relação Docente / Aluno	122,037	5	,000
Abordagem dos Assuntos	141,455	5	,000
Avaliação	117,823	5	,000
Trabalhos / Leituras	203,489	5	,000
Relativamente à Disciplina	1057,828	5	,000
Avaliação Global do Docente	200,234	5	,000
Avaliação Global da Disciplina	835,115	5	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área Científica

Tabela 113 – Q1: Resultados agregados por área científica (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - IX. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Número de Anos que Lecciona a Disciplina

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	32,747	3	,000
Empenho do Docente	8,193	3	,042
Organização e Clareza	15,689	3	,001
Interacção da Turma	4,504	3	,212
Relação Docente / Aluno	6,810	3	,078
Abordagem dos Assuntos	17,085	3	,001
Avaliação	29,026	3	,000
Trabalhos / Leituras	21,160	3	,000
Relativamente à Disciplina	62,751	3	,000
Avaliação Global do Docente	32,600	3	,000
Avaliação Global da Disciplina	53,664	3	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: N° de anos que lecciona a disciplina

Tabela 114 – Q1: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - X. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tempo Médio Semanal de Preparação das Aulas

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	129,872	4	,000
Empenho do Docente	78,795	4	,000
Organização e Clareza	124,116	4	,000
Interacção da Turma	93,294	4	,000
Relação Docente / Aluno	72,896	4	,000
Abordagem dos Assuntos	66,213	4	,000
Avaliação	112,693	4	,000
Trabalhos / Leituras	72,183	4	,000
Relativamente à Disciplina	126,569	4	,000
Avaliação Global do Docente	87,005	4	,000
Avaliação Global da Disciplina	125,918	4	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tempo semanal de preparação das aulas

Tabela 115 – Q1: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XI. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Curso

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	157,330	5	,000
Empenho do Docente	49,437	5	,000
Organização e Clareza	44,271	5	,000
Interacção da Turma	69,857	5	,000
Relação Docente / Aluno	54,011	5	,000
Abordagem dos Assuntos	55,297	5	,000
Avaliação	104,521	5	,000
Trabalhos / Leituras	98,309	5	,000
Relativamente à Disciplina	130,730	5	,000
Avaliação Global do Docente	32,324	5	,000
Avaliação Global da Disciplina	96,256	5	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Curso

Tabela 116 – Q1: Resultados agregados por curso (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Período

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	35,033	2	,000
Empenho do Docente	23,037	2	,000
Organização e Clareza	23,907	2	,000
Interacção da Turma	6,765	2	,034
Relação Docente / Aluno	1,065	2	,587
Abordagem dos Assuntos	14,699	2	,001
Avaliação	35,639	2	,000
Trabalhos / Leituras	43,722	2	,000
Relativamente à Disciplina	75,352	2	,000
Avaliação Global do Docente	48,986	2	,000
Avaliação Global da Disciplina	39,806	2	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Período

Tabela 117 – Q1: Resultados agregados por período (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XIII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Ano Curricular

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	57,125	3	,000
Empenho do Docente	12,470	3	,006
Organização e Clareza	6,344	3	,096
Interação da Turma	27,838	3	,000
Relação Docente / Aluno	15,375	3	,002
Abordagem dos Assuntos	23,001	3	,000
Avaliação	14,125	3	,003
Trabalhos / Leituras	7,707	3	,052
Relativamente à Disciplina	42,118	3	,000
Avaliação Global do Docente	3,279	3	,351
Avaliação Global da Disciplina	32,197	3	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 118 – Q1: Resultados agregados por ano curricular (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XIV. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Aula

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	569,746	4	,000
Empenho do Docente	240,319	4	,000
Organização e Clareza	134,368	4	,000
Interação da Turma	77,204	4	,000
Relação Docente / Aluno	68,494	4	,000
Abordagem dos Assuntos	47,453	4	,000
Avaliação	28,598	4	,000
Trabalhos / Leituras	63,127	4	,000
Relativamente à Disciplina	496,308	4	,000
Avaliação Global do Docente	112,461	4	,000
Avaliação Global da Disciplina	447,943	4	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de aula

Tabela 119 – Q1: Resultados agregados por tipo de aula (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XV. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Número de Inscrições na Disciplina

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	864479,500	883394,500	-1,583	,113
Empenho do Docente	862707,500	881622,500	-1,623	,105
Organização e Clareza	893630,000	912545,000	-,824	,410
Interacção da Turma	884959,000	903874,000	-1,063	,288
Relação Docente / Aluno	907667,500	926582,500	-,459	,646
Abordagem dos Assuntos	880174,500	899089,500	-1,187	,235
Avaliação	889950,500	908865,500	-,934	,351
Trabalhos / Leituras	905546,500	924461,500	-,528	,597
Relativamente à Disciplina	892368,500	911283,500	-,851	,395
Avaliação Global do Docente	880734,000	899649,000	-1,199	,230
Avaliação Global da Disciplina	865877,500	884792,500	-1,601	,109

a. Grouping Variable: Inscrito pela 1ª vez na disciplina

Tabela 120 – Q1: Resultados agregados por número de inscrições na disciplina (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XVI. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Horas de Estudo

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	521,975	4	,000
Empenho do Docente	222,414	4	,000
Organização e Clareza	155,080	4	,000
Interacção da Turma	92,770	4	,000
Relação Docente / Aluno	110,603	4	,000
Abordagem dos Assuntos	144,872	4	,000
Avaliação	115,883	4	,000
Trabalhos / Leituras	178,003	4	,000
Relativamente à Disciplina	247,905	4	,000
Avaliação Global do Docente	175,647	4	,000
Avaliação Global da Disciplina	312,379	4	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Nº médio de horas de estudo

Tabela 121 – Q1: Resultados agregados por número médio de horas de estudo (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XVII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Assiduidade

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	745,697	3	,000
Empenho do Docente	412,672	3	,000
Organização e Clareza	253,380	3	,000
Interacção da Turma	196,773	3	,000
Relação Docente / Aluno	213,113	3	,000
Abordagem dos Assuntos	171,681	3	,000
Avaliação	157,807	3	,000
Trabalhos / Leituras	160,062	3	,000
Relativamente à Disciplina	272,993	3	,000
Avaliação Global do Docente	241,229	3	,000
Avaliação Global da Disciplina	352,705	3	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Assiduidade às aulas

Tabela 122 – Q1: Resultados agregados por assiduidade às aulas (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XVIII. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Estatuto do Aluno

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	3057623,500	42560339,500	-4,034	,000
Empenho do Docente	3034507,500	42537223,500	-4,337	,000
Organização e Clareza	3200564,000	42703280,000	-2,071	,038
Interacção da Turma	3182979,000	42685695,000	-2,340	,019
Relação Docente / Aluno	3183486,000	42686202,000	-2,313	,021
Abordagem dos Assuntos	3142731,500	42645447,500	-2,896	,004
Avaliação	3268584,000	42771300,000	-1,150	,250
Trabalhos / Leituras	3152279,000	42654995,000	-2,820	,005
Relativamente à Disciplina	3097398,000	42600114,000	-3,467	,001
Avaliação Global do Docente	3181467,500	42684183,500	-2,411	,016
Avaliação Global da Disciplina	3094708,500	42597424,500	-3,650	,000

a. Grouping Variable: Tem estatuto de trabalhador-estudante

Tabela 123 – Q1: Resultados agregados por estatuto do aluno (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XIX. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Idade do Aluno

Test Statistics^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	121,953	3	,000
Empenho do Docente	180,146	3	,000
Organização e Clareza	117,346	3	,000
Interacção da Turma	92,408	3	,000
Relação Docente / Aluno	99,515	3	,000
Abordagem dos Assuntos	141,435	3	,000
Avaliação	75,831	3	,000
Trabalhos / Leituras	121,384	3	,000
Relativamente à Disciplina	103,971	3	,000
Avaliação Global do Docente	104,922	3	,000
Avaliação Global da Disciplina	95,075	3	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade

Tabela 124 – Q1: Resultados agregados por idade do aluno (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XX. Q1: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Género do Aluno

Test Statistics^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	8158285,000	10459870,000	-,058	,953
Empenho do Docente	7952954,500	36935645,500	-1,851	,064
Organização e Clareza	8069074,000	37051765,000	-,842	,400
Interacção da Turma	8139824,500	37122515,500	-,223	,823
Relação Docente / Aluno	8147005,500	10448590,500	-,158	,875
Abordagem dos Assuntos	8025795,000	37008486,000	-1,233	,217
Avaliação	8067640,500	37050331,500	-,867	,386
Trabalhos / Leituras	8086385,500	10387970,500	-,710	,477
Relativamente à Disciplina	8088926,500	37071617,500	-,662	,508
Avaliação Global do Docente	8090451,000	37073142,000	-,676	,499
Avaliação Global da Disciplina	8120256,000	10421841,000	-,406	,685

a. Grouping Variable: Género

Tabela 125 – Q1: Resultados agregados por género do aluno (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XXI.**Q2: Testes de Normalidade dos Factores/Dimensões**

Tests of Normality			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Relevância da Aprendizagem	,144	365	,000
Empenho do Docente	,133	365	,000
Organização e Clareza	,146	365	,000
Interacção da Turma	,190	365	,000
Relação Docente / Aluno	,289	365	,000
Abordagem dos Assuntos	,150	365	,000
Avaliação	,175	365	,000
Trabalhos / Leituras	,196	365	,000
Relativamente à Disciplina	,088	365	,000
Avaliação Global do Docente	,272	365	,000
Avaliação Global da Disciplina	,236	365	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 126 – Testes de normalidade dos factores do Q2

Anexo I - XXII.**Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por****Género do Professor**

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	14540,000	29075,000	-2,047	,041
Empenho do Docente	13852,000	32962,000	-2,737	,006
Organização e Clareza	15539,000	30074,000	-1,046	,295
Interacção da Turma	13034,000	32144,000	-3,629	,000
Relação Docente / Aluno	16374,000	30909,000	-,213	,831
Abordagem dos Assuntos	16417,000	35527,000	-,159	,874
Avaliação	14813,000	29348,000	-1,807	,071
Trabalhos / Leituras	15118,000	34228,000	-1,492	,136
Relativamente à Disciplina	15354,000	34464,000	-1,217	,224
Avaliação Global do Docente	16377,000	30912,000	-,217	,828
Avaliação Global da Disciplina	14025,000	28560,000	-2,730	,006

a. Grouping Variable: Género do Professor

Tabela 127 – Q2: Resultados agregados por género do professor (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XXIII. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Idade do Professor

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	5,351	3	,148
Empenho do Docente	14,018	3	,003
Organização e Clareza	16,539	3	,001
Interacção da Turma	23,683	3	,000
Relação Docente / Aluno	11,163	3	,011
Abordagem dos Assuntos	12,877	3	,005
Avaliação	14,495	3	,002
Trabalhos / Leituras	19,553	3	,000
Relativamente à Disciplina	19,583	3	,000
Avaliação Global do Docente	3,694	3	,296
Avaliação Global da Disciplina	6,435	3	,092

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade do Professor

Tabela 128 – Q2: Resultados agregados por idade do professor (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXIV. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Habilitação Académica do Professor

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	22,708	2	,000
Empenho do Docente	27,052	2	,000
Organização e Clareza	23,857	2	,000
Interacção da Turma	6,107	2	,047
Relação Docente / Aluno	46,819	2	,000
Abordagem dos Assuntos	36,234	2	,000
Avaliação	16,459	2	,000
Trabalhos / Leituras	14,830	2	,001
Relativamente à Disciplina	37,259	2	,000
Avaliação Global do Docente	37,048	2	,000
Avaliação Global da Disciplina	42,826	2	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Habilitação Académica

Tabela 129 – Q2: Resultados agregados por habilitação académica do professor (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXV. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Condição perante a Instituição

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	13,305	3	,004
Empenho do Docente	9,921	3	,019
Organização e Clareza	1,556	3	,669
Interacção da Turma	3,136	3	,371
Relação Docente / Aluno	7,294	3	,063
Abordagem dos Assuntos	3,491	3	,322
Avaliação	3,829	3	,281
Trabalhos / Leituras	2,196	3	,533
Relativamente à Disciplina	5,356	3	,148
Avaliação Global do Docente	9,967	3	,019
Avaliação Global da Disciplina	11,516	3	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Condição perante a Instituição

Tabela 130 – Q2: Resultados agregados por condição perante a instituição (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXVI. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Ligação à Instituição

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	16161,000	32092,000	-,484	,629
Empenho do Docente	14852,000	32430,000	-1,797	,072
Organização e Clareza	14832,000	32410,000	-1,825	,068
Interacção da Turma	14990,000	30921,000	-1,691	,091
Relação Docente / Aluno	14660,000	30591,000	-2,102	,036
Abordagem dos Assuntos	14682,000	30613,000	-1,968	,049
Avaliação	16132,000	32063,000	-,523	,601
Trabalhos / Leituras	16233,000	32164,000	-,419	,675
Relativamente à Disciplina	15226,000	31157,000	-1,409	,159
Avaliação Global do Docente	16635,000	34213,000	-,009	,993
Avaliação Global da Disciplina	14173,000	30104,000	-2,639	,008

a. Grouping Variable: Tipo de ligação à Instituição

Tabela 131 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação à instituição (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XXVII. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Ligação à Escola

Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Relevância da Aprendizagem	16218,000	36519,000	-,266	,790
Empenho do Docente	14270,000	34571,000	-2,230	,026
Organização e Clareza	13519,000	33820,000	-3,001	,003
Interacção da Turma	15521,000	29051,000	-,988	,323
Relação Docente / Aluno	14318,000	27848,000	-2,305	,021
Abordagem dos Assuntos	15556,000	29086,000	-,934	,351
Avaliação	15933,000	29463,000	-,565	,572
Trabalhos / Leituras	16304,000	36605,000	-,183	,855
Relativamente à Disciplina	15200,000	28730,000	-1,281	,200
Avaliação Global do Docente	16068,000	36369,000	-,455	,649
Avaliação Global da Disciplina	14458,000	27988,000	-2,173	,030

a. Grouping Variable: Tipo de ligação à Escola

Tabela 132 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação à escola (teste de Mann-Whitney)

Anexo I - XXVIII. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Área Científica

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	39,060	5	,000
Empenho do Docente	26,598	5	,000
Organização e Clareza	26,986	5	,000
Interacção da Turma	33,610	5	,000
Relação Docente / Aluno	39,348	5	,000
Abordagem dos Assuntos	53,885	5	,000
Avaliação	16,613	5	,005
Trabalhos / Leituras	9,884	5	,079
Relativamente à Disciplina	38,177	5	,000
Avaliação Global do Docente	12,584	5	,028
Avaliação Global da Disciplina	25,779	5	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Área Científica

Tabela 133 – Q2: Resultados agregados por área científica (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXIX. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Número de Anos que Lecciona a Disciplina

Test Statistics^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	8,008	3	,046
Empenho do Docente	6,640	3	,084
Organização e Clareza	7,439	3	,059
Interacção da Turma	5,461	3	,141
Relação Docente / Aluno	4,438	3	,218
Abordagem dos Assuntos	10,511	3	,015
Avaliação	5,213	3	,157
Trabalhos / Leituras	9,024	3	,029
Relativamente à Disciplina	17,648	3	,001
Avaliação Global do Docente	7,821	3	,050
Avaliação Global da Disciplina	4,924	3	,177

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: N° de anos que lecciona a disciplina

Tabela 134 – Q2: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXX. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tempo Médio Semanal de Preparação das Aulas

Test Statistics^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	28,867	3	,000
Empenho do Docente	40,135	3	,000
Organização e Clareza	8,714	3	,033
Interacção da Turma	12,529	3	,006
Relação Docente / Aluno	12,612	3	,006
Abordagem dos Assuntos	19,663	3	,000
Avaliação	23,814	3	,000
Trabalhos / Leituras	31,524	3	,000
Relativamente à Disciplina	29,154	3	,000
Avaliação Global do Docente	15,086	3	,002
Avaliação Global da Disciplina	16,638	3	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tempo semanal de preparação das aulas

Tabela 135 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXXI. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Curso

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	29,626	5	,000
Empenho do Docente	14,720	5	,012
Organização e Clareza	17,306	5	,004
Interacção da Turma	23,200	5	,000
Relação Docente / Aluno	24,226	5	,000
Abordagem dos Assuntos	24,393	5	,000
Avaliação	12,787	5	,025
Trabalhos / Leituras	27,024	5	,000
Relativamente à Disciplina	22,266	5	,000
Avaliação Global do Docente	12,832	5	,025
Avaliação Global da Disciplina	30,349	5	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Curso

Tabela 136 – Q2: Resultados agregados por curso (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXXII. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Período

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	1,855	2	,396
Empenho do Docente	1,107	2	,575
Organização e Clareza	9,746	2	,008
Interacção da Turma	,184	2	,912
Relação Docente / Aluno	3,858	2	,145
Abordagem dos Assuntos	8,082	2	,018
Avaliação	1,864	2	,394
Trabalhos / Leituras	2,808	2	,246
Relativamente à Disciplina	6,567	2	,037
Avaliação Global do Docente	2,790	2	,248
Avaliação Global da Disciplina	7,276	2	,026

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Período

Tabela 137 – Q2: Resultados agregados por período (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXXIII. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Ano Curricular

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	2,818	3	,421
Empenho do Docente	6,398	3	,094
Organização e Clareza	3,978	3	,264
Interacção da Turma	4,643	3	,200
Relação Docente / Aluno	16,018	3	,001
Abordagem dos Assuntos	14,901	3	,002
Avaliação	9,883	3	,020
Trabalhos / Leituras	5,179	3	,159
Relativamente à Disciplina	5,992	3	,112
Avaliação Global do Docente	7,170	3	,067
Avaliação Global da Disciplina	6,009	3	,111

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ano curricular

Tabela 138 – Q2: Resultados agregados por ano curricular (teste de Kruskal Wallis)

Anexo I - XXXIV. Q2: Teste de Hipóteses para os Resultados Agregados por Tipo de Aula

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Relevância da Aprendizagem	15,973	4	,003
Empenho do Docente	3,955	4	,412
Organização e Clareza	3,872	4	,424
Interacção da Turma	4,701	4	,319
Relação Docente / Aluno	8,750	4	,068
Abordagem dos Assuntos	12,642	4	,013
Avaliação	3,913	4	,418
Trabalhos / Leituras	3,693	4	,449
Relativamente à Disciplina	7,053	4	,133
Avaliação Global do Docente	1,762	4	,779
Avaliação Global da Disciplina	6,415	4	,170

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipo de aula

Tabela 139 – Q2: Resultados agregados por tipo de aula (teste de Kruskal Wallis)

Anexo II Questionário aos Alunos



Q1

Questionário de Avaliação do Ensino/Aprendizagem

A avaliação do ensino/aprendizagem pelos alunos é um dos instrumentos de recolha de informação tendo em vista a melhoria da qualidade deste processo, fornecendo ao docente informação sobre as suas práticas.

Leia atentamente todas as questões e assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

O questionário é **anónimo** e os resultados são **confidenciais**.

Regras de Preenchimento

Face ao seu processo de tratamento (leitura óptica), este inquérito deve ser preenchido utilizando caneta ou esferográfica preta ou azul e preenchido como mostra o exemplo.

Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la e preencher o círculo correspondente à resposta que pretende.

Preencha

assim ☐

assim não ☒

rasurado ☐

Código do Docente

1 3 1 2 1

1 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Código da Escola	Código do Curso	Ano do Curso	Tipo de aula em avaliação	Código da Disciplina	Código do Docente
0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	<input type="radio"/> 1º	<input type="radio"/> Teórica	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>
1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	<input type="radio"/> 2º	<input type="radio"/> Teórico-Prática	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	<input type="radio"/> 3º	<input type="radio"/> Prática	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>
3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	<input type="radio"/> 4º	<input type="radio"/> Prática Laboratorial	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>
4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>		<input type="radio"/> Seminário	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>			5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>			6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>			7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>			8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>
9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>			9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>

Informação sobre o aluno

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: ☐ < 20 ☐ 20 a 22 ☐ 23 a 26 ☐ > 26

Está inscrito pela 1ª vez nesta disciplina? ☐ Não ☐ Sim

Tem estatuto de trabalhador-estudante? ☐ Não ☐ Sim

Número médio de horas semanais de estudo nesta disciplina, para além das aulas: ☐ < 1h ☐ 1 - 2h ☐ 2 - 3h ☐ 3 - 4h ☐ > 4h

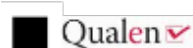
Para esta disciplina e tipo de aula, indique a sua assiduidade às aulas: ☐ < 25% ☐ 25 a 50% ☐ 50 a 75% ☐ > 75%

Indique o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	SO
Discordo Completamente	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Completamente	Sem Opinião / Não Sabe

1. Relevância da Aprendizagem	1	2	3	4	5	6	SO
A frequência das aulas aumentou o seu interesse pela matéria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas aulas aprendeu algo que considera útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendeu e assimilou os conteúdos das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Empenho do Docente	1	2	3	4	5	6	SO
O docente imprimiu dinamismo às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O modo como o docente organizou as aulas cativou o seu interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente mostrou-se empenhado na leccionação das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente cumpriu o horário das aulas e de outras actividades programadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Pág. 1 / 2

v.s.f.f. →



Indique o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	SO
Discordo Completamente	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Completamente	Sem Opinião / Não Sabe

3. Organização e Clareza	1	2	3	4	5	6	SO
O docente abordou as matérias com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais de apoio estavam bem organizados e foram disponibilizados atempadamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ritmo das aulas facilitou o registo de apontamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Interação da Turma	1	2	3	4	5	6	SO
Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar o docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Relação Docente / Aluno	1	2	3	4	5	6	SO
O docente mostrou-se cordial na relação com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente mostrou preocupação/interesse pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente mostrou-se disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Abordagem dos Assuntos	1	2	3	4	5	6	SO
O docente comparou as implicações das diversas teorias/modelos existentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente apresentou o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente apresentou outros pontos de vista além do seu, sempre que foi pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O docente abordou desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Avaliação	1	2	3	4	5	6	SO
A informação dada pelo docente sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Trabalhos / Leituras	1	2	3	4	5	6	SO
Os trabalhos e/ou leituras aconselhados pelo docente foram úteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de trabalhos e/ou leituras solicitada pelo docente foi adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Relativamente à Disciplina	1	2	3	4	5	6	SO
Esta disciplina é acessível/fácil comparativamente às outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada comparativamente às outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante comparativamente às outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante para a minha formação humana e ética comparativamente às outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante para a minha formação técnica, comparativamente às outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Avaliação Global do Docente	1	2	3	4	5	6	SO
Globalmente, faço uma apreciação positiva deste docente, em comparação com os outros docentes do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Avaliação Global da Disciplina	1	2	3	4	5	6	SO
Globalmente, faço uma apreciação positiva desta disciplina, em comparação com as outras disciplinas do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito obrigado pela sua colaboração.



Anexo III Questionário aos Docentes



Q2

Questionário de Avaliação do Ensino/Aprendizagem

A avaliação do ensino/aprendizagem pelos alunos é um dos instrumentos de recolha de informação tendo em vista a melhoria da qualidade deste processo, fornecendo ao docente informação sobre as suas práticas.

Leia atentamente todas as questões e assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião.

As suas respostas a este questionário de **auto-avaliação** são estritamente **confidenciais**.

Regras de Preenchimento		Código do Docente
<p>Face ao seu processo de tratamento (leitura óptica), este inquérito deve ser preenchido utilizando caneta ou esferográfica preta ou azul e preenchido como mostra o exemplo.</p> <p>Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la e preencher o círculo correspondente à resposta que pretende.</p>		<p>1 3 1 2 1</p> <p>1 2 3</p>

Código da Escola	Código do Curso	Ano do Curso	Tipo de aula que lecciona nesta disciplina	Código da Disciplina	Código do Docente
0 0	0 0 0 0	0 1º	0 Teórica	0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
1 0	1 0 0 0	0 2º	0 Teórico-Prática	1 0 0 0 0 0 0	1 0 0 0 0 0
2 0	2 0 0 0	0 3º	0 Prática	2 0 0 0 0 0 0	2 0 0 0 0 0
3 0	3 0 0 0	0 4º	0 Prática Laboratorial	3 0 0 0 0 0 0	3 0 0 0 0 0
4 0	4 0 0 0		0 Seminário	4 0 0 0 0 0 0	4 0 0 0 0 0
5 0	5 0 0 0			5 0 0 0 0 0 0	5 0 0 0 0 0
6 0	6 0 0 0			6 0 0 0 0 0 0	6 0 0 0 0 0
7 0	7 0 0 0			7 0 0 0 0 0 0	7 0 0 0 0 0
8 0	8 0 0 0			8 0 0 0 0 0 0	8 0 0 0 0 0
9 0	9 0 0 0			9 0 0 0 0 0 0	9 0 0 0 0 0

Informação sobre o docente

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: ☐ < 30 ☐ 30 a 39 ☐ 40 a 49 ☐ >= 50

Há quantos anos dá aulas nesta disciplina? ☐ 1 ano ☐ 2 ou 3 anos ☐ 4 ou 5 anos ☐ Mais de 5 anos

Condição perante a Instituição: ☐ Quadro ☐ Contrato de trabalho ☐ Avença ☐ Módulos

Tempo semanal gasto na preparação das aulas nesta disciplina: ☐ < 1h ☐ 1 - 2h ☐ 2 - 3h ☐ 3 - 4h ☐ > 4h

Indique o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	SO
Discordo Completamente	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Completamente	Sem Opinião / Não Sabe

1. Relevância da Aprendizagem	1	2	3	4	5	6	SO
A frequência das aulas aumentou o interesse dos alunos pela matéria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas aulas, os alunos aprenderam algo que consideram útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos compreenderam e assimilaram os conteúdos das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Empenho do Docente	1	2	3	4	5	6	SO
Imprimi dinamismo às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O modo como organizei as aulas cativou o interesse dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenhei-me na leccionação das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpri o horário das aulas e de outras actividades programadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Pág. 1 / 2

v.s.f.f. →



Indique o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações, usando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	SO
Discordo Completamente	Discordo Bastante	Discordo	Concordo	Concordo Bastante	Concordo Completamente	Sem Opinião / Não Sabe

3. Organização e Clareza	1	2	3	4	5	6	SO
Abordei as matérias com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais de apoio estavam bem organizados e foram disponibilizados atempadamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ritmo das aulas facilitou o registo de apontamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Interação da Turma	1	2	3	4	5	6	SO
Os alunos foram encorajados a participar na discussão das matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a exprimir as suas ideias e/ou a questionar-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os alunos foram encorajados a fazer perguntas e obtiveram respostas adequadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Relação Docente / Aluno	1	2	3	4	5	6	SO
Mantive uma relação cordial com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostrei preocupação/interesse pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostrei-me disponível para atender os alunos durante o horário de atendimento ou no final das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Abordagem dos Assuntos	1	2	3	4	5	6	SO
Comparei as implicações das diversas teorias/modelos existentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentei o contexto em que apareceram as ideias/conceitos desenvolvidos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentei outros pontos de vista além do meu, sempre que foi pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordei desenvolvimentos recentes nas matérias lecionadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Avaliação	1	2	3	4	5	6	SO
A informação que dei aos alunos sobre os trabalhos sujeitos à avaliação foi útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os métodos de avaliação propostos são justos e apropriados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Trabalhos / Leituras	1	2	3	4	5	6	SO
Os trabalhos e/ou leituras que aconselhei aos alunos foram úteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de trabalhos e/ou leituras que solicitei aos alunos foi adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Relativamente à Disciplina	1	2	3	4	5	6	SO
Esta disciplina é acessível/fácil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A exigência/carga de trabalho desta disciplina é adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante para o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante para a formação humana e ética do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina é importante para a formação técnica do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta disciplina está bem integrada no plano de estudos do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Avaliação Global do Docente	1	2	3	4	5	6	SO
Globalmente, faço uma apreciação positiva do meu desempenho docente nesta disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Avaliação Global da Disciplina	1	2	3	4	5	6	SO
Globalmente, faço uma apreciação positiva desta disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito obrigado pela sua colaboração.



Anexo IV Carta aos Docentes



Ano Lectivo 2007/2008

Instituto Piaget

GABINETE DE ESTUDOS METODOLÓGICOS E DE TRATAMENTO DE DADOS

Caro(a) Docente:

Como é do seu conhecimento, está em desenvolvimento um projecto institucional de *Avaliação do Desempenho Docente* (projecto ADDoc), o qual se encontra agora na sua fase de implementação na ESS de Gulpilhares.

Este processo refere-se estritamente à avaliação do ensino/aprendizagem, utilizando-se para tal dois instrumentos designados por “*Questionários de Avaliação do Ensino/Aprendizagem*”, apresentados em duas versões: uma para o aluno e outra para o docente.

Estes questionários foram adaptados e validados pela Universidade do Minho ao contexto do Ensino Superior Português, tendo por base o *Student's Evaluation of Educational Quality* (SEEQ), que tem sido objecto de vários estudos ao longo de mais de duas décadas em contextos académicos distintos, tendo-se revelado fiáveis, válidos e com uma capacidade significativa de generalização dos resultados obtidos. Tratam-se de questionários de auto-relato que procuram avaliar a qualidade do ensino/aprendizagem com base nas percepções dos alunos e dos docentes nas instituições de Ensino Superior.

A resposta à maioria das questões requer a expressão do grau de concordância em relação a cada uma delas, numa escala de *likert* de 6 pontos (de 1 – discordo completamente até 6 – concordo completamente) e a possibilidade de não emitir opinião (SO). O questionário assenta numa conceptualização multidimensional da qualidade do ensino/aprendizagem num conjunto de 9 factores/dimensões: (1) Relevância da aprendizagem; (2) Empenho docente; (3) Organização/clareza; (4) Interacção da turma; (5) Relação docente/aluno; (6) Abordagem dos assuntos; (7) Avaliação; (8) Trabalhos/leituras; e (9) Avaliação relativa à unidade curricular/disciplina: carga de trabalho, adequação, dificuldade e importância da unidade curricular em comparação com outras disciplinas do curso. Estes instrumentos apresentam, ainda, um conjunto de 2 itens globais relativos à avaliação global do docente em comparação com os outros docentes do curso; e à avaliação global da disciplina em comparação com as outras disciplinas do curso.

A identificação destes factores/dimensões baseia-se na análise de um reportório de comportamentos/atitudes facilmente observáveis pelos alunos e avaliáveis pelo docente e não deve ser considerada como uma hierarquia, mas antes como um conjunto de componentes de um todo funcional que se articulam e que favorecem uma avaliação mais completa. A avaliação da qualidade docente inferida com base nas percepções dos alunos e auto-avaliação do docente, quando positivamente assumidas, podem facultar uma avaliação de tipo diagnóstico (sinalização dos pontos fortes e fracos da actividade docente) no sentido do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Agradecemos a sua participação e aproveitamos a oportunidade para lhe apresentar os melhores cumprimentos.

GEMTD

Anexo V Pedido de Autorização para Utilização do PEA

From: Luís Moreira [mailto:lmoreira@gaia.ipiaget.org]

To: natercia@reitoria.uminho.pt

Subject: Questionário sobre Percepções do Ensino/Aprendizagem.

Prezada Professora Natércia Morais:

O meu nome é Luís Moreira, sou docente do Instituto Piaget e também o responsável pelo Gabinete de Estudos Metodológicos e de Tratamento de Dados.

Este Gabinete tem a seu cargo a implementação do processo de avaliação do ensino/aprendizagem nesta Instituição.

Tendo nós tomado conhecimento que a Universidade do Minho adaptou e validou para o Ensino Superior Português o instrumento que também nós pretendemos utilizar (o SEEQ), vimos por este meio solicitar autorização para utilizar a vossa versão devidamente adaptada à nossa realidade institucional.

Sem outro assunto, com os mais cordiais cumprimentos,

Luís Moreira

Gabinete de Estudos Metodológicos e de Tratamento de Dados

ESS Jean Piaget - Escola Superior de Saúde

Alameda Jean Piaget, Gulpilhares

4405-678 Vila Nova de Gaia - Portugal

Ext: 229

Tel: +351 227 536 629

Fax: +351 227 536 639

<http://www.ipiaget.org>

De: "GAQE" <gaqe@reitoria.uminho.pt>

Para: "Luís Moreira" <lmoreira@gaia.ipiaget.org>

Assunto: RE: Questionário sobre Percepções do Ensino/Aprendizagem.

Exmo. Sr. Professor Luís Moreira,

Ficamos satisfeitos por saber que tem vindo a acompanhar de perto processos de avaliação do ensino/aprendizagem e, em particular o trabalho desenvolvido pelo GAQE nesta matéria.

Na verdade, o PEA (Percepções do ensino/aprendizagem pelos alunos), adaptado do SEEQ (Marsh) vem sendo aplicado na UM desde 2004, e a sua validação resultou da minha dissertação de mestrado. Segue o modelo actualmente em vigor na UM.

Para mais algum esclarecimento, não hesite em contactar-nos.

Com os melhores cumprimentos,

Natércia Morais

Técnica Superior

Gabinete de Avaliação e Qualidade do Ensino (GAQE)

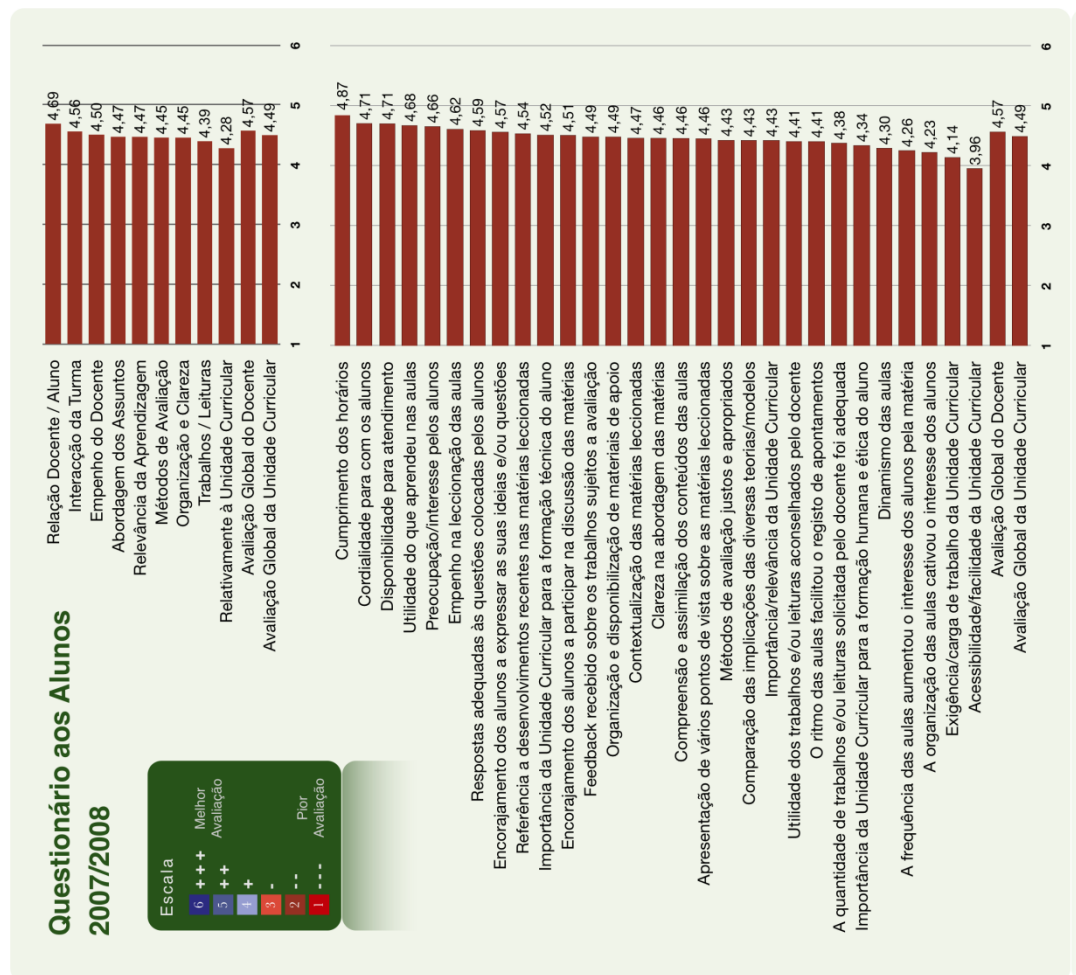
Largo do Paço

4704-553 Braga

Tel: 253 601195

Fax: 253 601199

Anexo VI Poster de Divulgação dos Resultados do Processo de AEA



Avaliação Ensino Aprendizagem

Avaliação do Ensino/Aprendizagem
Ano Lectivo 2007/2008
 1340 alunos inquiridos
 11378 questionários aplicados

Instituto Piaget
 Campus Académico de Vila Nova de Gaia
 Escola Superior de Saúde - Gulpihares

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Ensino Superior em Portugal: séculos XIII – XX.....	40
Figura 2 – Construção de instrumentos de avaliação.	107
Figura 3 - A Universidade e os seus componentes principais	308
Figura 4 – Situação de bifurcação da educação Universitária.....	310
Figura 5 – Articulação de modelos de ensino	313
Figura 6 – Modelo de desenvolvimento do Professor	314
Figura 7 – Concepção da Actividade Docente	322
Figura 8 – Exemplos de Perfis Referenciais de Desempenho (PRDs).....	323

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos inscritos no Ensino Superior (entre 1995-96 e 2008-09).....	45
Gráfico 2 – Caracterização dos Professores: Género	148
Gráfico 3 – Caracterização dos Professores: Idade	149
Gráfico 4 – Caracterização dos Professores: Habilitação Académica	149
Gráfico 5 – Caracterização dos Professores: Tipo de Ligação à Instituição	150
Gráfico 6 – Caracterização dos Professores: Condição na Instituição	150
Gráfico 7 – Caracterização dos Professores: Condição na Escola	150
Gráfico 8 – Caracterização dos Professores: Área Científica	151
Gráfico 9 – Caracterização dos Alunos: Género	152
Gráfico 10 – Caracterização dos Alunos: Idade	152
Gráfico 11 – Caracterização dos Alunos: Curso	153
Gráfico 12 – Caracterização dos Alunos: Ano Curricular	153
Gráfico 13 – Caracterização dos Alunos: Estatuto.....	154
Gráfico 14 – <i>QI</i> : Análise de Não Respostas	177
Gráfico 15 – <i>QI</i> : Resultados agregados por item.....	180
Gráfico 16 – <i>QI</i> : Resultados agregados por dimensão	181
Gráfico 17 – <i>QI</i> : Resultados agregados por género do professor.....	183
Gráfico 18 – <i>QI</i> : Resultados agregados por idade do professor.....	185
Gráfico 19 – <i>QI</i> : Resultados agregados por habilitação académica do professor (4 categorias)	188
Gráfico 20 – <i>QI</i> : Resultados agregados por habilitação académica do professor (3 categorias)	189
Gráfico 21 – <i>QI</i> : Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição ...	191

Gráfico 22 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição	194
Gráfico 23 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por tipo de ligação do professor à escola	195
Gráfico 24 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por área científica do professor	197
Gráfico 25 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por nº de anos que lecciona a disciplina.....	201
Gráfico 26 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas	204
Gráfico 27 – <i>Q1</i> : Taxa de aplicação por período	206
Gráfico 28 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por período	207
Gráfico 29 – <i>Q1</i> : Taxa de aplicação por tipo de aula.....	209
Gráfico 30 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por tipo de aula.....	210
Gráfico 31 – <i>Q1</i> : Taxa de aplicação por curso.....	212
Gráfico 32 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por curso	213
Gráfico 33 – <i>Q1</i> : Taxa de aplicação por ano curricular	216
Gráfico 34 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por ano curricular	217
Gráfico 35 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por número de inscrições na disciplina	220
Gráfico 36 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por horas de estudo.....	221
Gráfico 37 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por assiduidade às aulas	224
Gráfico 38 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por estatuto (E/TE).....	226
Gráfico 39 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por idade do aluno	228
Gráfico 40 – <i>Q1</i> : Resultados agregados por género do aluno.....	230
Gráfico 41 – <i>Q2</i> : Análise de Não Respostas	235
Gráfico 42 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por item	238
Gráfico 43 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por dimensão	240
Gráfico 44 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por género do professor.....	242
Gráfico 45 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por idade do professor	244
Gráfico 46 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por habilitação académica do professor	246
Gráfico 47 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por condição perante a Instituição.....	249
Gráfico 48 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição	251

Gráfico 49 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola.....	252
Gráfico 50 – Q2: Resultados agregados por área científica do professor	254
Gráfico 51 – Q2: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina	258
Gráfico 52 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas (todas as categorias)	259
Gráfico 53 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas	261
Gráfico 54 – Q2: Taxa de aplicação por período	263
Gráfico 55 – Q2: Resultados agregados por período	264
Gráfico 56 – Q2: Taxa de aplicação por tipo de aula	266
Gráfico 57 – Q2: Resultados agregados por tipo de aula	267
Gráfico 58 – Q2: Taxa de aplicação por curso	269
Gráfico 59 – Q2: Resultados agregados por curso	270
Gráfico 60 – Q2: Taxa de aplicação por ano curricular	273
Gráfico 61 – Q2: Resultados agregados por ano curricular	274
Gráfico 62 – Concordância entre Q1 e Q2, por Factor	276
Gráfico 63 – Regressão Linear: Concordância entre Q1 e Q2, por Factor	277
Gráfico 64 – Concordância entre Q1 e Q2, por Item	279
Gráfico 65 – Regressão Linear: Concordância entre Q1 e Q2, por Item	280
Gráfico 66 – Questionários Q1 e Q2, aplicados em 2009/2010	303

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Professores	148
Tabela 2 – Caracterização dos Alunos	151
Tabela 3 – <i>QI</i> : Fiabilidade Interna.....	172
Tabela 4 – <i>QI</i> : Fiabilidade Interna (Alfa de Cronbach).....	172
Tabela 5 – <i>QI</i> : Fiabilidade Interna (<i>item-total</i>).....	173
Tabela 6 – <i>QI</i> : Taxas de Resposta por Item.....	174
Tabela 7 – <i>QI</i> : Análise das Não Respostas.....	175
Tabela 8 – <i>QI</i> : Resultados agregados por item.....	178
Tabela 9 – <i>QI</i> : Resultados agregados por dimensão.....	181
Tabela 10 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por género do professor.....	182
Tabela 11 – <i>QI</i> : Resultados agregados por género do professor	183
Tabela 12 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por idade do professor.....	184
Tabela 13 – <i>QI</i> : Resultados agregados por idade do professor	185
Tabela 14 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por idade do professor	187
Tabela 15 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por habilitação académica do professor	187
Tabela 16 – <i>QI</i> : Resultados agregados por habilitação académica do professor.....	188
Tabela 17 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por habilitação académica do professor	190
Tabela 18 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por condição do professor perante a Instituição.	190
Tabela 19 – <i>QI</i> : Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição	191
Tabela 20 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por condição perante a Instituição	192
Tabela 21 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Instituição	193

Tabela 22 – <i>QI</i> : Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição.....	193
Tabela 23 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Escola	194
Tabela 24 – <i>QI</i> : Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola	195
Tabela 25 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por área científica do professor.....	196
Tabela 26 – <i>QI</i> : Resultados agregados por área científica do professor	197
Tabela 27 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por área científica	199
Tabela 28 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por nº de anos que lecciona a disciplina	200
Tabela 29 – <i>QI</i> : Resultados agregados por nº de anos que lecciona a disciplina	200
Tabela 30 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por nº de anos que lecciona a disciplina	202
Tabela 31 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por tempo médio semanal de preparação das aulas	202
Tabela 32 – <i>QI</i> : Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas	203
Tabela 33 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por tempo médio semanal de preparação das aulas.....	205
Tabela 34 – <i>QI</i> : Resultados agregados por período.....	206
Tabela 35 – <i>QI</i> : Resultados agregados por período.....	207
Tabela 36 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por período	208
Tabela 37 – <i>QI</i> : Resultados agregados por tipo de aula	209
Tabela 38 – <i>QI</i> : Resultados agregados por tipo de aula	210
Tabela 39 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por tipo de aula	211
Tabela 40 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por curso.....	212
Tabela 41 – <i>QI</i> : Resultados agregados por curso	213
Tabela 42 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por curso	215
Tabela 43 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por ano curricular.....	216
Tabela 44 – <i>QI</i> : Resultados agregados por ano curricular	217
Tabela 45 – <i>QI</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por ano curricular	218
Tabela 46 – <i>QI</i> : Questionários aplicados por número de inscrições na disciplina	219

Tabela 47 – Q1: Resultados agregados por número de inscrições na disciplina.....	219
Tabela 48 – Q1: Questionários aplicados por horas de estudo.....	220
Tabela 49 – Q1: Resultados agregados por horas de estudo	221
Tabela 50 – Q1: Comparações múltiplas não paramétricas por horas de estudo do aluno ..	222
Tabela 51 – Q1: Questionários aplicados por assiduidade às aulas	223
Tabela 52 – Q1: Resultados agregados por assiduidade às aulas.....	223
Tabela 53 – Q1: Comparações múltiplas não paramétricas por assiduidade às aulas.....	225
Tabela 54 – Q1: Questionários aplicados por Estatuto (E/TE)	225
Tabela 55 – Q1: Resultados agregados por Estatuto (E/TE).....	226
Tabela 56 – Q1: Questionários aplicados por idade do aluno	227
Tabela 57 – Q1: Resultados agregados por idade do aluno	227
Tabela 58 – Q1: Comparações múltiplas não paramétricas por idade do aluno	228
Tabela 59 – Q1: Questionários aplicados por género do aluno.....	229
Tabela 60 – Q1: Resultados agregados por género do aluno	229
Tabela 61 – Q2: Fiabilidade Interna.....	230
Tabela 62 – Q2: Fiabilidade Interna (Alfa de Cronbach).....	231
Tabela 63 – Q2: Fiabilidade Interna (<i>item-total</i>).....	231
Tabela 64 – Q2: Taxas de Resposta por Item.....	232
Tabela 65 – Q2: Análise das Não Respostas	234
Tabela 66 – Q2: Resultados agregados por item.....	237
Tabela 67 – Q2: Resultados agregados por dimensão.....	239
Tabela 68 – Q2: Questionários aplicados por género do professor.....	241
Tabela 69 – Q2: Resultados agregados por género do professor	242
Tabela 70 – Q2: Questionários aplicados por idade do professor	243
Tabela 71 – Q2: Resultados agregados por idade do professor	244
Tabela 72 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por idade do professor	245
Tabela 73 – Q2: Questionários aplicados por habilitação académica do professor	246

Tabela 74 – Q2: Resultados agregados por habilitação académica do professor	246
Tabela 75 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por habilitação académica do professor.....	247
Tabela 76 – Q2: Questionários aplicados por condição do professor perante a Instituição	248
Tabela 77 – Q2: Resultados agregados por condição do professor perante a Instituição	249
Tabela 78 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por condição perante a Instituição	250
Tabela 79 – Q2: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Instituição	250
Tabela 80 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Instituição.....	251
Tabela 81 – Q2: Questionários aplicados por tipo de ligação do professor à Escola	251
Tabela 82 – Q2: Resultados agregados por tipo de ligação do professor à Escola	252
Tabela 83 – Q2: Questionários aplicados por área científica do professor.....	253
Tabela 84 – Q2: Resultados agregados por área científica do professor	254
Tabela 85 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por área científica do professor	256
Tabela 86 – Q2: Questionários aplicados por número de anos que lecciona a disciplina	257
Tabela 87 – Q2: Resultados agregados por número de anos que lecciona a disciplina	257
Tabela 88 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por nº de anos que lecciona a disciplina	258
Tabela 89 – Q2: Questionários aplicados por tempo médio semanal de preparação das aulas	259
Tabela 90 – Q2: Resultados agregados por tempo médio semanal de preparação das aulas.....	260
Tabela 91 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por tempo médio semanal de preparação das aulas.....	262
Tabela 92 – Q2: Questionários aplicados por período	263
Tabela 93 – Q2: Resultados agregados por período.....	264
Tabela 94 – Q2: Comparações múltiplas não paramétricas por período	265
Tabela 95 – Q2: Questionários aplicados por tipo de aula.....	265
Tabela 96 – Q2: Resultados agregados por tipo de aula	266

Tabela 97 – <i>Q2</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por tipo de aula	268
Tabela 98 – <i>Q2</i> : Questionários aplicados por curso	268
Tabela 99 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por curso	270
Tabela 100 – <i>Q2</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por curso	272
Tabela 101 – <i>Q2</i> : Questionários aplicados por ano curricular	272
Tabela 102 – <i>Q2</i> : Resultados agregados por ano curricular.....	273
Tabela 103 – <i>Q2</i> : Comparações múltiplas não paramétricas por ano curricular.....	274
Tabela 104 – Concordância entre <i>Q1</i> e <i>Q2</i> , por Factor.....	275
Tabela 105 – Concordância entre <i>Q1</i> e <i>Q2</i> , por Item.....	277

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliadores, Tipos de Avaliação e Destinatários.....	106
Quadro 2 – Exemplos de Indicadores de Actividade Académica	326